

**L'INTERPRÉTATION DU DIALOGUE  
CHERCHEUR - OPÉRATEUR**

**A INTERPRETAÇÃO DO DIÁLOGO  
PESQUISADOR - OPERADOR**

**ALINE FARIAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**DANIEL FAÏTA  
AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ**

*Abstract*

Basing on Vygotsky's indirect methods framework, Bakhtin's translanguistics approach, and the principles of the ergonomics of the activity, we analyze two sequences of self-confrontation between a researcher and an operator. We follow the evolution of the dialogue, without isolating the words and gestures of concrete actions, and we emphasize the signs reflecting people's involvement in a new activity of interpretation of their professional experience. In this way, we implement the translanguistics advocated by Bakhtin within an approach encompassing the verbal and nonverbal dimensions mobilized in the coproduction of the meaning.

*Keywords*

Self-confrontation, Dialogues, Language activity, Verbal and nonverbal signs, Coproduction of meaning.

L'interprétation du dialogue chercheur – opérateur / A interpretação do diálogo pesquisador – operador, Farias Aline, Faïta Daniel. Bologna: TAO Digital Library, 2018.

Licenza: CC BY-NC-ND 4.0  
© Copyright 2018 degli autori

ISBN: 978-88-98626-18-2  
DOI: <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6042>



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

The contributions published by the TAO Digital Library are legally deposited and receive an ISBN code. Therefore, they are to be considered in all respects as monographs. The monographs are available online through AMS Acta, which is the institutional open archive of the University of Bologna. Their stable web addresses are indexed by the major online search engines.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative contributions presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

#### EDITORIAL STAFF

*Editor:* Bruno Maggi

*Co-editors:* Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Massimo Neri, Giovanni Rulli

#### *International Scientific Committee:*

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faïta	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznclwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

ISSN: 2282-1023

**[www.taoprograms.org](http://www.taoprograms.org) – [dl@taoprograms.org](mailto:dl@taoprograms.org)**  
**<http://amsacta.cib.unibo.it/>**

Pubblicato nel mese di dicembre 2018  
da TAO Digital Library – Bologna

## A interpretação do diálogo pesquisador - operador

*Aline Farias, Universidade Federal do Pará*

*Daniel Faïta, Aix-Marseille Université*

### Introdução

Nunca é demais, quando se abordam as questões fundamentais da pesquisa em ciências do trabalho, precisar como situamos nosso propósito em relação aos conceitos e hipóteses de referência. É por isso que começaremos lembrando que nenhuma das unidades lexicais tão comuns como *trabalho*, *ação*, *atividade*, deve escapar à sua definição ou - ainda melhor - a um conjunto de distinções reciprocamente orientadas. É este o melhor meio de evitar certos desvios constatados em matéria de conceptualização de relações tão cruciais (como as relações entre trabalho e atividade, ação e atividade - conceitos nucleares e determinantes da análise da atividade/do trabalho). O *trabalho*: conceito genérico designando o processo de transformação dos estados das coisas (matéria, situações, relações...); *atividade*: conjunto de elementos, fatores, organizadores, saberes, meios, permitindo a ação; *ação*: gestos, condutas, etc., conduzindo a essa transformação em função dos elementos e condições resultando da atividade. Daí a legitimidade de falar em *atividade de trabalho*.

Lembremos, como Clot (2008: 6), que, na história atual dos estudos do trabalho, Leplat foi muito longe, na psicologia cognitiva ergonômica, escrevendo: “o agente não faz apenas realizar a tarefa prescrita, mas visa também, por esta realização, a objetivos pessoais” (Leplat, 1997: 28). Consequentemente, “a atividade é, na realização efetiva da tarefa, por ela, mas às vezes também contra ela, produção de um ambiente de objetos materiais ou simbólicos e de relações humanas ou mais exatamente re-criação de um ambiente de vida” (Clot, 2008: 6). E mais adiante: “A atividade dos sujeitos no trabalho não é determinada mecanicamente por seu contexto, mas o

metamorfoseia” (*ibid.*: 7). Reteremos que os atos executados para cumprir a tarefa, formalmente ou não definida pela ou pelas prescrições, *realizam* a atividade, sem prejuízo do sentido dessa realização. Mas, outros pontos de vista bastante convergentes, antecipavam tais concepções a partir de premissas diferentes. Sob o ângulo de uma abordagem filosófica do trabalho, Schwartz escrevia assim: “[...] o ato técnico nunca é uma pura importação externa, que determinaria nos *executores* um momento da experiência vital; as normas que antecipam uma fabricação dada, incluindo os modos de organização social como ferramentas, são sempre retrabalhadas, reapropriadas no que aparece finalmente como uma experiência industriosa” (Schwartz, 1992: 201). Sem nos engajar, nesse momento, na reflexão sobre o que implica tal concepção da *experiência*, reteremos certas complementaridades das referências que aproximamos aqui por nossa conta. Essas complementaridades desenharam o objeto da pesquisa apresentada a seguir, ao mesmo tempo em que deixam indefinidos problemas que, para serem esboçados, nos parecem demandar investigações diferentes. Aproximada, pelo viés da “experiência industriosa”, ou experiência pré-existente (como um bem mais amplo), de sua “realização efetiva” pela tarefa, a atividade não é em nenhum caso redutível às dimensões concretas de um objeto acabado e isolável por meios experimentais, o que exprime a fórmula atualmente difundida, segundo a qual “a atividade não se aponta com o dedo”. Em outras palavras, a atividade se deixa aproximar por meio dessa “experiência industriosa” que, realizando-se na execução da tarefa, ultrapassa esta em todas as suas dimensões. No entanto, os processos ativos em funcionamento no trabalho - qualquer que seja seu objeto - ou seja, as sequências e encadeamentos de escolhas, decisões, gestos, só ganham seus valores e só fazem sentido em referência a essa atividade, e não às “normas” que se supõem determinar a ação nas suas formas e modalidades. Por essa razão, a atividade constitui para nós a verdadeira unidade em relação à qual será definida nossa posição de analista e de interpretante das situações de trabalho, assim como de suas transformações, sob o efeito de nossas intervenções. Convém ainda acrescentar que, se assumimos como fato

incontestável que a atividade de sujeitos agentes (que poderemos categorizar tanto como *operadores*, ou como *pessoas*; o essencial, para nós, é o fato de que apreendemos a realidade desses sujeitos agentes pelo ângulo exclusivo daquilo que percebemos de sua atividade realizada) não poderia se limitar a uma determinação “mecânica” de seus atos. É igualmente importante levar em conta, em nossa abordagem, a pluralidade de meios sociais cujas marcas se manifestam nessa atividade.

Acrescentaremos que os termos dessa introdução induzem, em vista dos argumentos propostos, consequências importantes concernentes às escolhas teóricas e metodológicas por meio das quais observamos o objeto submetido às nossas investigações. Assim, a conjunção de nosso conhecimento dos meios de trabalho docente e da convicção de que a atividade profissional não se limita a um conjunto - mesmo vago - de observáveis a coletar a partir de técnicas apropriadas nos incita a reconsiderar a questão da análise sob um ângulo particular. Em conformidade com uma corrente atual da ergonomia, avançaremos que “a *atividade não é* aquilo de que se possa fazer uma análise, pois ela não é um objeto *já existente* na realidade, mas é na verdade o esforço de investigação que lhe dá forma e que a constitui como *objeto de conhecimento*, tornando visível o que não o é pela simples observação” (De Gasparo, 2015: 1). É então no quadro de um diálogo, mais exatamente da relação dialógica associando pesquisadores e profissionais que procedemos conjuntamente à “constituição desse objeto de pesquisa”. Desse modo, a reconstrução das situações de trabalho previamente observadas e filmadas, recriadas em um novo contexto, advém tanto, ou mesmo *indissoluvelmente*, da intervenção como da pesquisa, o que nos conduz a reivindicar a qualificação de “pesquisa fundamental de campo”. Isso quer dizer, no caso na atividade do professor, que a produção de novos conhecimentos sobre a atividade docente só é possível operando transformações nessa atividade, e que essas transformações necessitam a instauração do diálogo a partir de situações concretas, vividas, em novas situações. Em vista disso e além disso, à concepção de uma pesquisa dialógica (construir conjuntamente um objeto inédito pela recontextualização

de um objeto inicial), acrescenta-se, no mesmo movimento, o engajamento de um diálogo entre profissionais e pesquisadores como princípio de ação, instância de mediação (co-elaboração do sentido a se atribuir aos atos e manifestações significativas) e instrumento de compreensão. Seguindo, a esse respeito, Vygotsky (1926/1997), postulamos que são, com efeito, essas manifestações, em sua diversidade linguística, simbólica, mas também física, que ao mesmo tempo fornecem as ferramentas para a expressão e articulam pensamento e vivido em um duplo movimento de colocação em palavras do vivido e de sua renovação. Mas acrescentaremos, tese essencial para o que segue que, além daquilo que remete a um domínio relativamente familiar, os signos não-verbais desempenham um papel importante pela possibilidade que eles oferecem de transformar as significações verbais, estimulando assim a produção de sentidos diferentes.

### **Fundamentos teóricos**

Podemos considerar que a teoria histórico-cultural de Vygotsky constitui nossa referência principal, no que ela propõe a ideia fundamental segundo a qual “o humano, nas suas características essenciais, se constituiu historicamente” (Brossard, 2012: 57). No cerne dessa afirmação, o conceito de “desenvolvimento” dá conta das transformações do psiquismo relacionadas com “a apropriação [pelo homem] das obras da cultura”, o que deve ser entendido assim: “As atividades humanas são atividades mediatizadas no sentido de que são tornadas possíveis pela criação e a retomada no curso das gerações de *meios artificiais*”, os quais permitem objetivar “suas próprias produções nas diferentes classes de obras (conhecimentos, ferramentas, instituições, obras de arte, sistemas de crença e de signos, etc.) [...] O mundo assim produzido não é então um mundo de fatos brutos, mas um mundo de realidades significantes [...] Além disso, o que se encontra objetivado, não são apenas objetos trabalhados, conhecimentos [...], mas também as ferramentas necessárias a sua produção, a sua utilização e a sua transmissão: linguagem oral, linguagem escrita [...] Esse mundo produzido pelas atividades humanas,

transformado e perpetuamente retrabalhado, constitui o mundo da cultura” (*ibidem*).

Consideraremos aqui, conforme o objetivo das investigações propostas, que a história dos modos de desenvolvimento pessoais e coletivos, dos quais são portadoras as atividades profissionais retidas por nós, está intrinsecamente ligada a esse processo histórico geral, como é também representativa deste no plano restrito das situações estudadas.

### **Escolhas metodológicas**

Sempre seguindo o fio do pensamento de Vygotsky, para quem “estudar historicamente é, com efeito, simplesmente aplicar a categoria do desenvolvimento à análise dos fenômenos” (Vygotsky, 2014: 169), postularemos que estudar um objeto tal como a atividade profissional - a docente, nesse caso - é estudar em movimento, apreendê-lo em todas as suas fases e suas mudanças, pois é apenas quando o objeto de pesquisa está em movimento que ele mostra o que ele é: “Assim, longe de ser complementar ou auxiliar em relação ao estudo teórico, o estudo histórico do comportamento é a sua base” (*ibidem*).

Assim, o quadro metodológico da autoconfrontação, pela instauração de uma atividade segunda sobre a atividade primeira (objeto inicial da investigação) pelo movimento de “descontextualização/recontextualização” (circulação entre as atividades confrontadas), pode oferecer à investigação situações reais onde o processo de desenvolvimento se dê a ver em sua tripla dimensão: debate das componentes e dimensões da atividade (histórica inclusive); debate do uso dos meios e das ferramentas utilizadas, assim como dos modos operatórios; e, sobretudo, em relação ao nosso propósito, colocação à prova dos *artefatos* culturais de que dispõem os protagonistas para expressar - então criar, recriar, transformar - as relações moventes que eles mantêm com os objetos e as pessoas, participantes ou não, destinatários ou não, dessa mesma atividade.

### **Correlações: outras fontes teóricas mobilizadas pelo quadro metodológico**

Os pressupostos que fazem do diálogo a fonte privilegiada nessa operação de produção de novos saberes, intimamente associada à transformação das situações profissionais submetidas ao estudo conjunto, suscita a evocação de outras hipóteses. Bakhtin, de modo quase contemporâneo, abriu perspectivas infinitas para essas questões. Sem negligenciar a importância da distância entre os universos de pensamento desses dois autores, não podemos ignorar as complementaridades de fato que sugerem suas obras respectivas.

Começaremos evocando como, para Bakhtin (1952/2006), o enunciado, ou as “palavras” produzidas na troca verbal não são nunca, em nenhum caso, o produto único e original da atividade dos interlocutores em presença. As formas utilizadas já o foram por outros, atravessaram múltiplos contextos em situações diferentes como anteriores. Apenas formas conjunturais, de natureza flexível, eventualmente heterogênea (ao mesmo tempo ou alternativamente lexical, estrutural, entoacional, cinestésica, etc.) que ele chama “gêneros do discurso” são portadoras de sentidos específicos, em relação à significação formal e abstrata das “palavras”. Identificáveis e interpretáveis pelo interlocutor, que dedica a isso uma parte de sua atividade: “cada destinatário de um discurso [...] tem uma certa ideia, compara o orador com um outro, e se situa já na teoria interpretativa do texto” (François, 2005: 71). Os “gêneros do discurso” manifestam melhor que toda outra componente languageira a natureza processual da troca verbal e sua pertença à esfera da atividade. É igualmente desse ponto de vista que a atividade se impõe como a unidade de análise verdadeiramente pertinente dessas trocas.

Mais ainda, Bakhtin considerava como um « texto potencial » todo comportamento humano, sugerindo assim a ideia de uma integração global dos modos humanos de comunicação.



**Investigação, produção de conhecimento, desenvolvimento e transformações:  
uma “pesquisa fundamental de campo”**

Concluimos, então, pelo que precede, que toda produção humana de conhecimento assim considerada, necessariamente no quadro de uma atividade, qualquer que ela seja, participa de uma co-elaboração, sempre mais ou menos contraditória no sentido de que ela integra elementos do “comum” e da novidade, fruto do diálogo, logo do encontro de atividades reciprocamente orientadas ao mesmo tempo em que aplicadas a um ou mais objetos partilhados. Essa co-elaboração, uma vez instaurada, constitui ao mesmo tempo o material e a condição do triplo desenvolvimento (Clot, Faïta, 2000/2016) que temos o objetivo de apreender por meio do diálogo de autoconfrontação. Essa mesma abordagem provoca simultaneamente transformações, às vezes pluridimensionais, às situações submetidas às atividades iniciadas, individuais e/ou coletivas.

A esse respeito, propomos considerar o quadro dessas pesquisas como participando de uma “pesquisa fundamental de campo”. Insistiremos sobre o fato de que o diálogo, desde sua fase inicial (o processo de recontextualização) até a fase superior de seu desenvolvimento (interação dos protagonistas e de suas atividades respectivas), procede da troca linguageira, no sentido global do termo, ou seja, integrando modos de comunicação retirando seus recursos na diversidade das semiologias, sistemáticas ou não. A contribuição de uma teoria da atividade linguageira, tal como ela é realizada aqui, é então indispensável à investigação no seio da qual seu papel específico exige um trabalho particular. Este permanece evidentemente dependente de um quadro pluridisciplinar ao qual ele se associa, se desvincilhando de toda submissão a problemáticas iniciadas por outras disciplinas diferentes. Isso significaria, com efeito, o retorno a relações científicas desiguais, nas quais a parte incontornável da atividade linguageira seria considerada como simples auxiliar da *ação*.

**Diálogo entre *pessoas e atividade sobre a atividade* no campo do trabalho docente e das atividades educativas**

O estudo que segue se atribui o objetivo de abordar de modo mais aproximado a atividade de trabalho por intermédio do trabalho docente. Atividade profissional específica, por muito tempo ignorada como tal, o trabalho docente toma lugar entre os domínios do “trabalho” banalizado, em razão, provavelmente, de fatores sociais em vias de lhe fazer perder seu prestígio assim como um estatuto relativamente privilegiado que assegurava, em um período ainda recente, a posição de quadros superiores aos seus membros. Submetido a normas e exigências institucionais pesadas, sitiado pelas dificuldades quotidianas, por formas de precariedade e insegurança, exposto às ameaças frequentes à saúde assim como a certa desconfiança da sociedade, o trabalho docente se distingue cada vez menos dos outros setores da atividade assalariada, conservando de todo modo a particularidade que lhe confere seu objeto, a saber, uma inscrição em uma perspectiva a prazo, sem restrição de resultados tangíveis fora das avaliações globais que afetam a própria instituição.

As pesquisas consagradas ao trabalho docente fornecem há alguns anos exemplos de abordagens centradas nas transformações significativas. Os profissionais do setor estão entre aqueles para quem as incertezas ligadas à realização das tarefas prescritas e as condições necessárias para fazê-lo são das mais agudas. Eles experimentam, geralmente, um “sentimento de *divisão interna* ligado ao conflito entre o que eles gostariam de fazer e o uso que eles fazem de si mesmos para fazê-lo” (Saujat, Félix, 2018: 5). Isso se deve à pluralidade das limitações e determinantes que intervêm na realização dos atos educativos, cuja necessidade de antecipar os obstáculos à ação não é das menores. No dia a dia, o trabalho docente se caracteriza pelo fato de que “o *funcionamento* do professor em uma dada aula deve ser restituído na história da *turma* na qual sua ação toma um sentido particular, porque inscrita em um passado e em um devir” (Amigues *et al.*, 2004: 42). A situação de trabalho, nesse caso, é propícia à emergência de traços característicos das dissonâncias entre o que deve ser feito

porque prescrito, de um modo ou de outro (programas, métodos, saberes acadêmicos, instruções), o “como fazer” e os recursos concretos para “fazer” efetivamente, incluindo-se artimanhas e estratégias. A atividade profissional ultrapassa o conjunto desses determinantes colocando-os em seu proveito, muito geralmente por “vocação” (por exemplo, utilizar a transição para a escrita para restabelecer a ordem). Enfim, ela não conhece unidade de tempo, pois o “trabalho fora de sala” (Grimaud, 2017), a saber, além das horas fixadas e dos dias normalmente úteis tornou-se a norma. A atividade docente é então “inapreensível fora de uma abordagem ‘histórico-cultural’” (Saujat, Félix, 2018: 5). Ela é “orientada sem exceção pelo sujeito agente em direção aos outros [...], o meio de trabalho constituído em torno do objeto desse trabalho e para tratar desse objeto, com sua incontornável dimensão coletiva, em direção a si mesmo também, suas preocupações, seus saberes formais e incorporados...” (*ibidem*).

A atividade profissional dos professores constitui, por excelência, o objeto que se esquia ao conhecimento por um “acesso direto” qualquer. Não que a observação não forneça seu contingente de “dados”, ou mesmo informe sobre algumas das escolhas efetivas dos profissionais, mas porque as dimensões históricas, as estratégias orientadas pelo professor em direção a sua formação ou centradas na defesa de sua integridade, ou ainda os diálogos à distância com o coletivo permanecem inacessíveis a esse modo de investigação. Nem “A experiência” [...], nem “seu desenvolvimento são diretamente acessíveis pela observação, mas a partir dos *traços* que é preciso reconstruir” (Amigues *et al.*, 2004: 45). É no quadro da relação e das trocas concretas implicando os dois protagonistas do diálogo, entre professores e pesquisadores, que propomos construir novos objetos por intermédio dos quais visaremos elaborar os conhecimentos esperados. Tratar-se-á, então, pelo viés de uma atividade segunda (o diálogo profissional - pesquisador, ou “atividade sobre a atividade” (Faïta, Vieira, 2003)), a partir de uma atividade primeira ou inicial (o diálogo orientado para o filme do trabalho real), de engajar um processo de mediação entre o real opaco ou inacessível da atividade e o trabalho conjunto de interpretação dos parceiros associados com esse objetivo (Faïta, 2017a).

A intervenção, da qual apresentamos algumas sequências abaixo, permitirá progredir nesse sentido, sem que julguemos por antecipação sobre o resultado das análises apresentadas.

### **A escolha de métodos indiretos. Esperados e inesperados.**

Conforme uma posição fundamental da ergonomia de língua francesa, retomada de modo particular pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (doravante ERGAPE<sup>11</sup>), é importante escolher sempre a dificuldade como porta de entrada para o conhecimento. Em relação a isso, somos fiéis à posição de Wisner: “A maioria dos pesquisadores em ciências humanas não gosta de obedecer a uma comanda. Nós, ao contrário, consideramos a demanda como absolutamente essencial em ergonomia porque ela nos conduz sobre a dificuldade” (Wisner, 1995: 10). Trata-se aí da condição *sine qua non* da produtividade de um processo no qual a relação dialógica deve evitar múltiplas armadilhas, dentre as quais a típica busca de um conforto garantido por questões para as quais se conhece parcialmente as respostas. Os obstáculos são, no entanto, múltiplos, como aqueles levantados pelo material das trocas, massivamente linguageiros e simbólicos. A solicitação da experiência profissional dos sujeitos agentes apela necessariamente para uma parte preponderante de sua subjetividade no sentido que entendemos aqui, a saber, o que cada profissional investe de si mesmo nos atos que ele realiza. Associado voluntariamente a uma pesquisa (Clot, Faïta, 2000/2016), mobilizado sobre o que ele se vê realizar nas imagens de seu trabalho, ele é duplamente confrontado a uma prova inédita: ver-se, em uma situação estranha (“descontextualizada”), realizar gestos que ele descobre do exterior, fora do tempo real da ação, ouvir-se pronunciar falas referentes a esses gestos e essas condutas, perguntando-se se é isso mesmo que convém dizer e, sobretudo, o que ele deseja realmente dizer. Não apenas desestabilizado por essa distância incongruente entre si mesmo e os atos representados como seus, em situações

---

<sup>11</sup> Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação. Equipe interdisciplinar inaugurada no início dos anos 2000, com sede na Aix-Marseille Université, sob a direção de René Amigues em colaboração com Daniel Faïta e Frédéric Saujat, entre outros.

extraídas de sua história e de seu contexto, ele deve, além disso, fazer a escolha de recursos expressivos para significar seu ponto de vista no diálogo que o confronta com o outro, o pesquisador. Com efeito, “solicitar a experiência profissional” corresponde em dificuldade a “analisar a atividade”, na medida em que nenhum dos dois objetos visados constitui uma espécie de “jazida” a descobrir. Como escrevemos anteriormente, sua manifestação - evitando falar muito rapidamente em análise - deve tudo ao trabalho de investigação que lhes “dá forma, lhes torna visíveis”.

A dificuldade é maior, pois “[...] gostaríamos de impor a um locutor o uso de uma forma gramatical única para alguma coisa que só existe no quadro de uma dimensão coletiva do trabalho” (Schwartz, 1992: 51). Considerando de outro modo, acrescentaremos como Clot citando Veil fazendo referência a Marx: “a relação do homem consigo mesmo, só se torna objetiva por suas relações com os outros homens” (Clot, 2006: 25).

A escolha que nós fazemos do diálogo em autoconfrontação (Faïta, 2017b) visa superar a contradição inerente ao projeto que consistiria em esperar dos trabalhadores, qualquer que seja seu campo de atividade, que eles expressem pontos de vista sobre suas atividades e conteúdos de saberes que eles nunca (ou ainda não) formalizaram, com recursos expressivos que eles não detêm. É por isso que fazemos a hipótese de que o processo dialógico em autoconfrontação pode oferecer tais recursos, com a condição expressa de que as diversas fases do diálogo em questão sejam orientadas para o desenvolvimento - certamente imprevisível *a priori* - das pessoas implicadas nessa situação, entendido no sentido de desenvolvimento articulado de suas capacidades de formalização e de expressão, apoiando por sua vez um desenvolvimento de seu pensamento. Podemos então vislumbrar uma progressão graças à qual ideias em processamento no meio de trabalho e nos indivíduos que o compõem busquem se manifestar. Mas, é necessário considerar bem a natureza dessas relações que se instauram entre os diferentes polos que o trabalho epistemológico que empreendemos tenta religar.

Sem se engajar aqui em uma revisão crítica das diferentes concepções sobre a questão do papel e do lugar dos profissionais na “análise” da atividade, é importante caracterizar ao menos as mais marcantes. Se a ideia de uma incontornável cooperação da pesquisa com os trabalhadores é aparentemente unânime, os diferentes pontos de vista sobre o estatuto desta última não são negligenciáveis. Abrindo o debate com realismo e eficácia, Maggi e Rulli (2017) distinguem um denominador comum para as diferentes abordagens. É pouco ou nada contestável que os profissionais devem ser considerados como expertos de seu trabalho, na medida em que, de todos os atores do processo, eles são os mais próximos, os únicos confrontados de modo suplementar com os efeitos que esse trabalho retorna sobre eles mesmos a curto, médio ou longo prazo. Mas, convém também - outra questão delicada - considerar que eles estão ao mesmo tempo implicados na transformação contínua do processo de trabalho, desde a concepção das situações até a instrumentalização (Rabardel, 2005) dos meios de ação, seja no plano individual ou coletivo. Discutindo as concepções em vigor no Programa Interdisciplinar de Pesquisa “Organization and Well-Being”, Sperandio observa: “Já que se reconhece que os sujeitos agentes do processo de trabalho estão no centro, tira-se daí que esses sujeitos mesmos podem analisar e avaliar de maneira apropriada o processo de trabalho que os concerne, e não os pesquisadores externos” (Sperandio, 2017: 10). Maggi e Rulli retomam esta afirmação a seu modo, referindo-se à análise de um processo de trabalho realizado no campo da saúde pública. Essa análise implicou uma dúzia de pessoas (médicos, enfermeiros, químicos, técnicos) que puderam conduzi-la depois de “se apropriarem dos conhecimentos necessários”, integrando igualmente a abordagem de análise e de transformação no seu trabalho quotidiano (Maggi, Rulli, 2017: 89). É inegável, como escrevem ainda esses dois autores, que os “sujeitos agentes não são separáveis [dos] processos de agir social. Eles participam da sua concepção e do seu desenvolvimento” (*ibid.* : 90). Partilhamos igualmente da ideia segundo a qual “do ponto de vista da atividade linguageira [...] o sujeito, descrevendo e analisando seu trabalho, renova sua concepção” (Faïta, Maggi, 2007: 88), o que, desse ponto de vista,

autoriza a pensar que ele esteja em condições de fazer sua uma “competência metodológica de análise organizacional” (*ibid.*: 86). A contradição é notável com o ponto de vista de uma ergonomia tradicional, para a qual as “competências” fazem falta aos trabalhadores, mas também, em certa medida, com o ponto de vista da ergologia, que postula evidentemente a necessidade de um diálogo, mas sob a dependência das “conceptualizações antecedentes propostas pelos pesquisadores” (*apud* Maggi, Rulli, 2017: 97).

Propomos sustentar e pôr em debate uma hipótese suscetível de ampliar o debate iniciado. Fundamentada em uma concepção diferente da noção de “diálogo” (Bakhtin citado por Faïta, 2017b), essa hipótese se propõe mostrar como o objeto deste não é principalmente o processo inicial de trabalho e a atividade que o engloba, mas o produto do dispositivo no qual as produções discursivas e languageiras dos protagonistas se desdobram, cruzam-se, contradizem-se e têm certas chances de chegar a uma representação da atividade potencialmente analisável.

### **A especificidade da demanda e a associação intervenção-pesquisa-formação**

As sequências de diálogo que apresentamos, mais adiante, fazem parte de uma pesquisa-intervenção realizada junto a professores iniciantes de francês língua estrangeira (FLE), no contexto da formação inicial em uma universidade brasileira. A intervenção, situada na abordagem ergonômica da atividade docente (na esteira da equipe ERGAPE) e articulando pesquisa e formação, teve uma demanda motivada pelas dificuldades dos professores iniciantes em operacionalizar os conhecimentos disciplinares no confronto com as exigências da prescrição e das instâncias reais do trabalho docente. Nesse sentido, os objetivos desse estudo se situam em dois centros de interesse articulados: um prático e um epistemológico. Em um primeiro momento, a pesquisa visou contribuir para o *domínio prático das situações pelos operadores-professores* - objetivo primordial de intervenção tanto ergonômica (preocupada com a saúde e a performance do profissional) quanto clínica (cooperando para a ampliação do poder de agir dos indivíduos e dos coletivos) da atividade; e, em extensão, dada

a nossa escolha do quadro metodológico da autoconfrontação, a pesquisa visou produzir conhecimentos sobre o próprio processo dialógico desencadeado pela pesquisa-intervenção, processo no qual o esforço conjunto de compreensão da atividade de trabalho filmada constitui uma nova atividade tão inédita e central, tornada ela mesma objeto e meio de intervenção e de compreensão: “a atividade sobre a atividade” (Faïta, Vieira, 2003). Teremos a ocasião, nesse estudo, de abordar igualmente esse objeto de reflexão. Para isso, antes de abordarmos algumas sequências de diálogos de autoconfrontação, propostos como exemplos, apresentaremos nosso ponto de vista acerca do quadro metodológico da autoconfrontação assim como os princípios teóricos e hipóteses que fundamentam nossa abordagem da *atividade sobre a atividade*.

### **Autoconfrontação: a transformação como objeto, meio, condição e finalidade do processo dialógico de análise da atividade**

A autoconfrontação<sup>2</sup> é o quadro metodológico que colocamos em funcionamento para criar as condições de emergência da *atividade sobre a atividade*, isto é, para a criação de uma situação extraordinária em que o trabalho possa ser retomado como *objeto de reflexão* (Clot, Faïta, 2000/2016) pelos próprios trabalhadores. Como observa Clot (2008: 222), “o objetivo é o desenvolvimento nos trabalhadores da observação de sua própria atividade” e “o desenvolvimento da interpretação da situação nos próprios sujeitos”. Visando assim contribuir para a “transformação das situações de trabalho” (Clot, Faïta, 2000/2016: 34), essa perspectiva de análise da atividade renova o modo de associar profissionais e pesquisadores em um diálogo de interpretação que ultrapassa a simples ideia de diálogo como alternância de réplicas. Ela se distingue também radicalmente de uma concepção segundo a qual a “autoconfrontação” consiste no “(re-)mergulho [dos “sujeitos”] na situação”

---

<sup>2</sup> Fazemos, aqui, uma breve apresentação da autoconfrontação. Há, contudo, diversos textos que podem ser consultados para um estudo mais aprofundado sobre as características, fases, princípios teórico-metodológicos, objetivos e implicações da autoconfrontação: Clot e Faïta (2000/ 2016); Clot *et al* (2001); Faïta e Vieira (2003); Vieira e Faïta (2003); Faïta (2007); Faïta e Maggi (2007).



pelos “traços materiais”, em proveito dos quais eles podem “mostrar, comentar, imitar” sua atividade, etc., produzindo assim “dados” representativos de sua “consciência pré-reflexiva”, permitindo conhecer a atividade de um “ator do interior” (Theureau, 2010: 291-292). Ao contrário, nossa concepção da autoconfrontação refuta toda abordagem reduzindo o operador (e não “ator”) ao estatuto de sujeito-objeto da investigação, alimentando a pesquisa pelos “dados” produzidos na ocasião dos “comentários”. Em ruptura com as práticas desse tipo, visamos fundamentalmente instaurar um conjunto de relações dialógicas implicando as trocas e controvérsias entre as situações vividas em fases sucessivas, as atividades (entre as quais as atividades reciprocamente orientadas entre profissionais e pesquisadores), as pessoas, os objetos e meios de trabalho. Com efeito, a autoconfrontação suscita e alimenta relações dialógicas novas pelos diversos efeitos exotópicos<sup>3</sup> produzidos a cada etapa do processo, desde a entrada do pesquisador em campo, a filmagem da atividade, a confrontação do profissional com o filme de sua própria atividade e sua colocação em discurso na troca com o pesquisador. Tudo isso tendo o papel de ativar no trabalhador a observação e a interpretação de sua própria atividade, ou seja, uma atividade sobre a atividade na qual há extrapolação do quadro da interação presente, do já visto, dito e pensado, pela construção de novos pontos de vista por meio de novos recursos linguageiros, ou mesmo simplesmente por meio de novos usos de recursos pré-existentes - a recriação a partir do dado. Aqui, aproximamos de Clot (2008: 211) que, citando Bakhtin, propõe “observar a verdade de uma atividade dialógica” antes como “o *desenvolvimento* de novas possibilidades de pensamento, a produção de algo de novo, a invenção de uma possibilidade de fazer de outro modo ou de dizer diferentemente”. Essa mobilização de recursos dialógicos novos assim como de novos recursos de expressão são então a verdadeira finalidade do quadro metodológico cujo objetivo é o triplo desenvolvimento: das situações, da atividade e do(s) próprio(s) sujeito(s) (Clot, Faïta, 2000/2016). É essencial, para apreciar a

---

<sup>3</sup> Compreendemos a *exotopia*, à luz de Bakhtin, como o deslocamento para “um lugar exterior, fundamental ao trabalho de criação e de objetivação” (Amorim, 2012: 96).

apresentação a seguir das situações de diálogo, conservar em mente que a profissional engajada no processo representa o meio de trabalho docente “que é o único a poder operar transformações” nesse mesmo meio (Clot *et al.*, 2001: 17; Faïta, 2017a: 123). É igualmente necessário considerar que, na relação do diálogo pesquisado e instaurado nesse quadro metodológico, a pesquisadora se inscreve primeiramente como parceira de uma atividade conjunta de desenvolvimento de uma nova situação e de transformação positiva do vivido e do existente. Ela não deve, portanto, ser considerada como detentora dos conceitos, métodos e técnicas dominando a atividade de outrem com o objetivo de analisá-la. Verdadeira protagonista do processo dialógico, ela investe nele sua pessoa, em primeiro lugar seu corpo e seus recursos expressivos.

Dito isto, a autoconfrontação, que se apresenta como uma *metodologia de solicitação da experiência profissional* (Clot, Faïta, 2000/2016; Faïta, Vieira, 2003; Faïta, 2007), caracteriza-se pela utilização de um filme da atividade dos trabalhadores como uma primeira fonte de referência para a produção discursiva dos próprios protagonistas sobre o trabalho e em diálogo com o pesquisador. Esse novo contexto permite o estabelecimento de uma nova relação entre o sujeito e suas ações vividas e “representadas” no filme.

Do ponto de vista da instauração e do registro da troca verbal (e também não-verbal, como veremos) entre operador(es) e pesquisador, podemos dizer que a autoconfrontação se estrutura em três fases de coanálise, isto é, de coconstrução da compreensão e da interpretação das situações. A primeira fase, comumente chamada *autoconfrontação simples*, consiste na apresentação de sua atividade filmada a um profissional (protagonista da ação de trabalho) em diálogo com o pesquisador. Esse novo contexto e essa nova atividade instauram uma primeira relação dialógica do sujeito agente e falante consigo mesmo, por intermédio da relação com o filme da situação de trabalho por ele vivida e da interação simultânea com o pesquisador. Essa fase caracteriza-se pela produção discursiva de cada protagonista, abrindo o espaço para o “desenvolvimento da situação” e para a “produção de significações concretas em referência ao filme” (Faïta, Vieira, 2003 : 62).

A segunda fase, denominada *autoconfrontação cruzada*, consiste na confrontação de dois trabalhadores aos filmes de suas atividades e a comentários produzidos por cada um deles na fase anterior de coanálise. Desse modo, criam-se as condições para o estabelecimento de novas relações dialógicas dos sujeitos consigo mesmos, e também com a atividade do outro, através das imagens e dos comentários anteriormente produzidos, e por meio de uma nova interação entre os sujeitos protagonistas e o pesquisador. Conforme Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003) e Faïta (Faïta, Maggi, 2007), nesse momento, as relações dialógicas são enriquecidas e complexificadas pelo diálogo entre atividades e, também, pelo diálogo entre atores; uma vez que o filme da atividade do outro traz uma nova referência para o discurso do sujeito, e a presença do par profissional lhe dá um novo destinatário, com um estatuto semelhante ao seu no que diz respeito à experiência profissional. Tudo isso criando uma nova instância de efeitos exotópico, de recursos dialógicos e de mobilização de novas formas de expressão (e com estas, novas maneiras de ver, dizer, sentir, pensar, assim como de fazer ver, fazer dizer, fazer sentir e fazer pensar).

O conjunto do material filmado, desde a atividade de trabalho (situação inicial), incluindo os diálogos das duas primeiras fases de coanálise, pode ser levado para a apreciação do coletivo de trabalhadores, correspondendo a uma terceira fase de coanálise conhecida como etapa de extensão ao coletivo profissional (Clot *et al.*, 2001). Nesse momento, todos os pares que compõem o coletivo de trabalho poderão desenvolver a produção discursiva e, conseqüentemente, a produção de significações sobre a atividade. O objetivo primordial dessa fase, segundo Faïta (Faïta, Maggi, 2007: 27), seria o de “funcionar como o exame da validação do produto do trabalho conjunto dos protagonistas associados no processo”. Observaremos, todavia, que atualmente os exemplos de “retorno ao coletivo” satisfatórios são raros.

Além dessas três fases de coanálise, prevê-se ainda a possibilidade de uma “apropriação diferida” (Faïta, 2007: 9) dos diálogos resultantes do processo dialógico da autoconfrontação para uma “análise específica do objeto

produzido” (Vieira, Faïta, 2003: 45), voltada para suas “implicações conceituais, metodológicas e epistemológicas” (Faïta, Vieira, 2003 : 62). É este o caso do presente estudo, em que buscamos produzir conhecimentos sobre o próprio processo desencadeado pela pesquisa-intervenção.

Gostaríamos de argumentar, na sequência, que a instauração dos diálogos de autoconfrontação desencadeia uma série de mudanças que constituem as próprias condições do processo dialógico e a própria essência da nova atividade. Logo de início, observamos o papel do filme como catalisador dos diálogos de análise, ao ser colocado como o objeto de referência para uma nova atividade, essencialmente linguageira, que se constitui e desenrola em resposta à tarefa de recontextualizar (Faïta, Vieira, 2003) a atividade de trabalho.

Assim, um duplo fator de mudança é introduzido pelo filme da atividade. Além de constituir um registro da situação vivida, testemunha da atividade realizada, o filme possibilita o acesso e a confrontação à imagem de si mesmo, permitindo mudar a) a lógica da observação e b) o próprio estatuto das ações representadas na tela.

De fato, a imagem de si mesmo é um recurso metodológico importante que permite efetivamente ao próprio trabalhador *tornar-se um observador de si mesmo*, e acrescentamos de tornar-se seu intérprete em interação com o pesquisador. Clot (2008: 224) já havia observado o papel do observador externo - seja o pesquisador interventor - na ativação no sujeito “de uma observação de si por si” assim com “de um diálogo interior” que seria o meio essencial dessa última. Gostaríamos de desdobrar essa observação mostrando como o filme reforça esse efeito de observação de si mesmo, na medida em que impõe uma nova relação com sua própria atividade, tornada exterior e objetivada nas formas do filme-texto. Além disso, a nova situação de confrontação com o filme e de troca com o pesquisador impõem ao *diálogo interior*, certamente já ativado pela intervenção, de “se realizar”, de ganhar existência concreta na colocação em discurso, na troca.

Essa observação de si impõe, como parte integrante da análise da atividade, uma tarefa de *leitura de si mesmo*, isto é, de compreensão da própria conduta, dos próprios atos e falas anteriores reproduzidos no momento presente. Trata-se, portanto, não apenas de produzir um discurso sobre o vivido anterior por intermédio de uma reconstrução mnemônica e da mobilização dos conhecimentos e saberes já estabelecidos sobre a atividade. Confrontado ao filme da atividade, o sujeito tem então a tarefa de dar sentido à sequência de atos e falas que se reproduzem *hic et nunc* na presença de um outro observador - o pesquisador. Nesse contexto, é preciso que o dizer sobre o trabalho faça sentido, antes de tudo, em relação às imagens que se apresentam na tela.

Dessa maneira, uma renovação pode se produzir graças a essas imagens: uma renovação na relação sentido/significação tal como ela funcionava antes para o sujeito, da qual este era portador. Com efeito, se até esse momento o sujeito mantinha com sua própria atividade uma relação amplamente mediada por outro (como toda palavra que utilizamos é antes uma palavra de “outrem”), na nova situação de “atividade sobre a atividade”, o discurso desse sujeito deve, primeiramente, se distinguir da “voz dos outros”, incluindo no discurso que ele mantém consigo mesmo para se dirigir aos outros. Em outros termos, o sujeito deve se autonomizar para compreender e se fazer compreender.

Desse modo, o novo estatuto de *leitor de si mesmo*, atribuído ao operador, gera, por sua vez, uma mudança no estatuto dos atos (físicos e linguageiros) componentes da situação filmada. Até então ferramentas para agir, para realizar a atividade de trabalho, os atos realizados pelo operador se tornam, no quadro do diálogo de autoconfrontação, os *traços* de uma história vivida, que o esforço conjunto de compreensão (do trabalhador e do pesquisador) transforma em manifestações significativas em relação às quais se tenta reconstruir a experiência de trabalho. Em outras palavras, as sequências de imagens, movimentos, gestos, falas e ações do operador testemunhando a experiência vivida, constituem um texto no sentido bakhtiniano: um “conjunto coerente de signos” (Bakhtin, 1952/2006: 307) que se oferece à leitura, isto é, a “ativa

compreensão responsiva” (*ibid.*: 302) : “O operador vendo, ou seja, descobrindo, os gestos desse outro que é ele mesmo em ação em um vivido anterior, trabalha para se compreender através desses gestos reproduzidos na tela. Essa compreensão não é outra coisa senão a preparação de uma resposta ao ‘enunciado’ que ele recebe sob a forma desse ‘conjunto de signos’, e que de toda maneira transbordará seguramente a simples relação denotativa, ou seja, de colocação em palavras *a posteriori* dos atos verbais e não verbais que ele descobre” (Faïta, 2007: 8).

Podemos dizer, com apoio em Bakhtin, que a autoconfrontação, com o recurso às sequências de atividade videografadas, incita a instauração de uma relação dialógica do sujeito consigo mesmo, isto é, com esse outro que constitui a sua própria *imagem externa* - o “o conjunto de todos os elementos expressivos e falantes do corpo humano” (Bakhtin, 1952/2006: 25). Veremos que esse recurso à atividade filmada propicia também, pela confrontação em um tempo diferido e em um novo contexto, uma nova leitura e, conseqüentemente, uma nova relação com as situações de trabalho.

Tentaremos mostrar, a partir de uma minuciosa descrição de duas sequências de diálogo de autoconfrontação (entre operador e pesquisador), a mudança de estatuto dos atos e situações de trabalho (no plano da vida, da atividade de trabalho) em elementos de significação (no plano da análise, isto é, no plano da compreensão sobre as situações de trabalho). Mas, principalmente, tentaremos mostrar como o contexto essencialmente dialógico da autoconfrontação (operador - filme - pesquisador) favorecerá a construção de novas relações de sentido com e sobre o trabalho; e que, elementos não-verbais, articulados ao verbal e manifestando-se no plano da atividade sobre a atividade, vêm a funcionar como elementos expressivos, como ferramentas simbólicas somando seu lote de significação na interpretação da atividade de trabalho e entrando na construção das novas relações de sentido. E isso mostra que a *compreensão* (dos outros como a de si mesmo) passa pelo que nos ensinam os atos realizados em uma situação que não é mais a situação vivida atualmente. A compreensão não é nem lógica nem dedução (ao menos não

maciçamente). Assim, cremos ter destacado nossa concepção da autoconfrontação e do uso que fazemos dela como quadro metodológico para engajar e sustentar o desenvolvimento, a transformação da situação na atividade sobre a atividade, com o objetivo maior de ampliar o poder de agir dos sujeitos engajados, isto é, a apropriação pelo professor de novas ferramentas de reflexão sobre sua própria atividade.

Antes de passarmos à descrição das sequências de diálogo, apresentamos brevemente as convenções de transcrição utilizadas para abordar a dimensão gestual articulada à dimensão verbal da atividade languageira, pois estudar o não verbal como componente da atividade languageira impõe a tarefa de elaborar os meios de transcrevê-lo.

### **Descrição e abordagem da dimensão gestual da “atividade sobre a atividade”**

Em nossas intervenções no campo da atividade docente, a observação de uma manifestação recorrente de elementos não verbais, associados à produção discursiva, levou-nos a tomá-los em consideração (sobretudo o gesto) para investigar em que medida eles participavam da atividade languageira, imprimindo-lhe transformações de significação e acrescentando-lhe efeitos de sentido. Para nós, avançar no conhecimento dessa articulação entre as dimensões verbal e não verbal na *atividade sobre a atividade* seria a chance de obter novas ferramentas para o trabalho de compreensão/interpretação.

Esse interesse pelo gesto é reforçado pela hipótese de que a compreensão da atividade discursiva exige uma atenção, de nível mais amplo, para as relações que se instauram nas fronteiras entre o real e o languageiro. Como observa Bakhtin (1952/2006), o valor de uma palavra não lhe pertence enquanto forma da língua, mas à sua expressão em uma situação real e particular pelo efeito do projeto discursivo do sujeito falante centrado no objeto e no sentido, e de sua relação com o interlocutor ou os interlocutores. As unidades da língua (sejam as palavras, sejam as orações), segundo Bakhtin, são desprovidas de *entonação expressiva*; é apenas a *atitude responsiva* do sujeito falante que assimila, reelabora e reacentua o tom, o valor, a expressão dos quais elas estão

impregnadas pela realização do projeto discursivo de outros antes (inclusive o sujeito falante em outros contextos). É assim que compreendemos a relação sentido/significação, nos termos de Bakhtin, o sentido remetendo ao emprego concreto e único dos elementos linguageiros materializando a posição do sujeito falante, ou seja, o *tema* de seu enunciado somente apreensível na globalidade do diálogo. Acrescentamos a isso as hipóteses propostas por Volochinov<sup>4</sup> (Todorov, 1976/1981) acerca do gesto e da entonação como componentes discursivas nas quais costuma se manifestar a parte presumida do enunciado. Os julgamentos e avaliações que determinam a própria escolha das palavras (diríamos dos recursos linguageiros, discursivos) têm sua expressão mais pura, segundo o autor, na entonação. Esta última estabelece uma relação estreita entre o discurso e o contexto extraverbal: *“a entoação e o gesto são ativos e objetivos por tendência mesmo. Eles não exprimem apenas o estado de alma do locutor, mas eles são sempre igualmente portadores de uma relação viva e ativa com o mundo exterior e com o entorno social (os inimigos, os amigos, os aliados).”* (Volochinov *apud* Todorov, 1976/1981: 197). Essa hipótese forte de Volochinov permite-nos ver de uma nova maneira a atividade sobre a atividade, sobretudo, aquela que se realiza a partir da confrontação de um sujeito trabalhador (agente/falante) com os traços filmados de sua atividade, por meio da qual ele se confronta também consigo mesmo enquanto *“corporeidade”*. Nesse ponto, apoiamo-nos na ideia de François acerca da propriedade linguageira do corpo (que percebe, sente, sofre, entra em relação com o mundo e com outros corpos), e também sua propriedade metadiscursiva, já que sua corporeidade (sua existência e ação no mundo) *“diz algo sobre suas próprias mensagens”* (François, 2005: 180). Percebemos aí o valor fundamental do corpo e do gesto na atividade semiótica e na interpretação: *“Pode-se chamar movimento de interpretação-significação essa relação que liga um corpo vivo a um estado do mundo e, em particular, a um ou vários outros congêneres ou outros seres*

---

<sup>4</sup> Somos conscientes da contradição possível entre as posições respectivas de Volochinov e Bakhtin nos planos ideológico e filosófico. Todavia, concernente às hipóteses específicas de Volochinov acerca do funcionamento do gesto e da entonação na enunciação, observamos que elas são complementares à ideia bakhtiniana de uma translinguística.



vivos. Em resumo, dir-se-á que o organismo interpreta na medida em que sua reação acontece em um mundo, mundo que seu modo de percepção organiza e sua reação modifica. [...] Notar-se-á que o que liga assim o corpo ao mundo pode se chamar ‘valor’. Não se trata de choques ou de estímulos, é aquilo que o corpo nos faz ler do mundo.” (François, 1998: 24). Nesse sentido, podemos considerar *o corpo* como sendo o primeiro instrumento de comunicação humana, e o gesto, a mímica, etc. como pertencendo ao universo dos *signos*. Dessa consideração, fazemos a hipótese de que o corpo fala primeiro, e que em seguida a linguagem articulada tenta se alinhar, permitindo ajustar, desenvolver em uma relação complexa sentido/significação.

Obviamente, não poderíamos abordar toda a dimensão gestual manifestada na troca no quadro da autoconfrontação. Isso não seria viável nem produtivo. Mas, a partir de sucessivas leituras do registro audiovisual dos diálogos de autoconfrontação, pudemos identificar os gestos que nos pareciam constituir elementos significativos para a compreensão e a interpretação da “atividade sobre a atividade” justamente pelo papel (de importância não negligenciável) que eles pareciam desempenhar nessa atividade.

A transcrição dos gestos consiste basicamente na sua descrição em linguagem verbal. Nessa descrição, optamos por uma apresentação linear dos movimentos que compõem o gesto, seguindo a sugestão de McNeill (*apud* Tellier, 2006) e tentamos evidenciar, na transcrição, a articulação entre gesto e fala. Assim, buscamos apresentar o verbal e o gestual entrelaçados como de fato ocorre durante a fala. Recorremos, então, ao uso de colchetes para marcar a descrição da realização gestual. Já os seguimentos fora dos colchetes correspondem à transcrição da fala (o discurso verbal). As passagens sublinhadas significam que o gesto descrito logo em seguida foi produzido simultaneamente ao segmento de discurso verbal sublinhado. As passagens que não apresentam sublinhamento significam que o gesto se produziu depois do verbal, ou seja, de maneira não simultânea. Os segmentos em *itálico* representam a reprodução de uma entonação particular indicando um discurso reportado oralmente, às vezes como uma imitação/retomada do discurso

acompanhado de um gesto (o que nomeamos “dramatização”). Vejamos o exemplo a seguir:

“eu primeiro pedia pra eles abrirem e depois lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] não não não...[acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo]” (1 K)

Essas escolhas foram determinadas pela preocupação de apoiar a concepção de que a fala é verbal e gestual/visual, isto é, que as dimensões verbal e gestual da linguagem oral constituem conjuntamente os enunciados da fala. Em certos momentos, utilizamos fotos ilustrativas dos gestos para dar uma visão de sua realização e materialização. Trata-se das próprias fotografias que compõem o filme dos diálogos, ou seja, imagens fixas, extraídas a partir do congelamento do filme. Estamos cientes de que essas imagens estáticas distanciam-se da natureza dinâmica do gesto e que elas correspondem apenas a momentos singulares extraídos de uma sequência contínua de movimentos. Todavia, estamos certos também de que essas imagens são fundamentais para um estudo mais minucioso do gesto e para a compreensão de seu papel na produção e na transformação das relações de sentido em circulação na atividade discursiva.

Designamos como “gestos”, sobretudo, movimentos manifestados na atividade linguageira e que participam da produção/recepção/circulação de sentidos. Assim, levamos em consideração os movimentos das mãos e dos braços que acompanham a fala, mas também os movimentos do tronco e da cabeça, além dos direcionamentos do olhar, pois estes podem contribuir para a compreensão da troca verbal na situação de autoconfrontação.

A seguir, veremos, nas sequências de diálogo entre uma professora de francês e uma pesquisadora em situação de autoconfrontação, que o gesto constitui um recurso expressivo importante, mobilizado em diferentes momentos com diferentes propósitos.

### **Primeira recontextualização da atividade filmada no diálogo professora - pesquisadora**

A sequência de diálogo transcrita, a seguir, corresponde aos momentos iniciais do diálogo de autoconfrontação entre uma jovem professora de francês (doravante K) e a pesquisadora (doravante P) acerca do filme de uma sequência didática destinada ao trabalho da compreensão oral em uma turma de alunos iniciantes (nível A1<sup>5</sup>).

Quadro 1: Transcrição da primeira sequência de diálogo entre professora e pesquisadora.

#### **Diálogo professora – filme da atividade – pesquisadora**

##### **Descrição da sequência de atividade filmada:**

A professora liga o som e coloca um CD no aparelho. Em seguida, vai diante de sua mesa, onde seu livro está aberto, então, fala aos alunos: *“on tourne la page... on tourne la page... oh... pardon... ne tournez pas la page... fermez... fermez les livres tout le monde... fermez les livres...”*

##### **Réplicas de reação à sequência de atividade filmada:**

1 P (pesquisadora): quando você quiser parar para comentar...

2 K (professora): é... pois é... toda vida [bate dorso mão perna 2x] que eu ia fazer [bate dorso mão perna] essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição [movimento circular dedo indicador em riste][olha tela] eu sempre pedia [bate dorso mão na mão] para eles abrirem na página... depois eu me lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] que não era isso que eu queria... eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender... mas toda vida [bate dorso mão na mão 2x] eu fazia esse mesmo erro... eu primeiro pedia para eles abrirem e depois lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] não não não...[acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo] toda a vida [bate dorso mão perna + olha tela] eu fazia isso...

3 P: então... você faz [olha tela] um planejamento do que eles deviam fazer que era primeiro pra fechar o livro [gesto fechando as mãos] e só escutar [aponta ouvido]...

4 K: é... só escutar...[aponta ouvido + aponta tela] sempre essa [olha + aponta

<sup>5</sup> Conforme os níveis de competência descritos no Quadro europeu comum de referências para as línguas (Conseil de l'Europe, 2001).

tela]... esse diálogo que tem no começo... eu sempre gosto de fazer isso para eles tentarem entender... porque o livro ele tem duas...ele tem a parte de escutar... mas eu gosto de fazer essa também para eles tentarem entender só com o áudio... mas toda vez eu errava [murro na mão] e pedia para eles abrirem na página [murro na mão] aí... não não não fecha [acena palmas fora meio + movimento palmas para baixo] tinha alguns que eu percebia [aponta para si] que eles já tinham lido [aponta frente] e aí sabiam responder já... [aponta tela] porque tinham aberto... [gesto abrindo as mãos]

A leitura das primeiras réplicas do diálogo, enunciadas em reação à sequência de atividade filmada, deixa claro que o equívoco cometido pela professora, na formulação da instrução que ela prescreve aos alunos, é retomado como o tópico discursivo dominante. Em geral, nesse tipo de situação, os professores pedem aos alunos que fechem os livros para que eles não vejam a transcrição do registro sonoro. No entanto, a professora, que estava realizando naquele momento uma transição de atividades didático-pedagógicas propostas no livro, pede que os alunos virem a página para situá-los na atividade seguinte. Contudo, rapidamente, a professora se dá conta do equívoco e muda sua instrução, pedindo então que os alunos fechem o livro.

Em uma segunda ordem de leitura, isto é, se levamos em conta a dimensão gestual que constitui o filme da atividade e também a atividade linguageira em reação ao filme, fica evidente o papel do filme na mudança de perspectiva da observação e na retomada concreta da experiência vivida como objeto de compreensão. Mesmo que o equívoco apareça de modo breve e seja prontamente sanado por outra ação da professora, ele constitui o objeto ao qual ela reage, objeto que ela retoma em sua atividade linguageira, e sobre o qual ela formula uma compreensão rica de sutilezas da experiência vivida.

Nessa primeira sequência de diálogo, diferentes elementos evidenciam o papel do filme como objeto de uma nova atividade e como catalisador de novas relações com o vivido, com as situações de trabalho.

1) O *direcionamento da atividade linguageira* tanto da professora como da pesquisadora para o filme. Esse direcionamento manifesta-se nos gestos de olhar e apontar a tela em que é exibido o filme.

2) A *retomada de atos da atividade filmada* na atividade linguageira das protagonistas do diálogo de autoconfrontação. Esses atos (visíveis e audíveis no filme), que aparecem como testemunhas da situação vivida, transformam-se em elementos expressivos na atividade sobre a atividade, o que nos leva a argumentar sobre o seu *novo estatuto de ferramentas simbólicas e instrumentos* na atividade discursiva e interpretativa sobre as situações de trabalho.

3) Em continuação à hipótese desse novo estatuto dos elementos expressivos, entendemos que essa retomada e transformação dos atos verbais e não verbais da atividade de trabalho para a atividade sobre o trabalho reforçam claramente a ideia de que eles contribuem para a *construção de novas relações de sentido* com o vivido, com as situações de trabalho.

### **Marcas gestuais da retomada da atividade filmada como objeto da atividade sobre a atividade**

Quanto ao aspecto do *direcionamento da atividade sobre a atividade*, podemos ver, nas réplicas 2 e 4, que a atividade linguageira da professora se constitui em estreita relação com o que o filme lhe permite ver, ler e compreender de seu vivido.

Essa retomada recontextualizadora do vivido fica evidente tanto verbal como gestualmente. No que diz respeito aos aspectos verbais de sua produção discursiva, a professora recontextualiza as ações que acabara de se ver fazer por meio de uma atitude narrativa, uma espécie de relato da situação vivida, usando o pretérito imperfeito (“ia fazer, era, pedia, lembrava, queria...”) e colocando-se como a autora das ações (“eu”). Quanto aos aspectos não verbais, os gestos [olhar /apontar tela] marcam também a relação direta e constante de sua atividade linguageira com as ações vividas e testemunhadas pelo filme. No enunciado 4K, além de [olhar tela], K também [aponta tela] ao se referir à atividade: “é... só escutar... [aponta ouvido] [aponta tela] sempre essa [olha e aponta tela]... esse diálogo que tem no começo...”.

Vejamos duas imagens congeladas, correspondentes à realização dos gestos de olhar e apontar tela naquele momento da produção discursiva:



Figura 1 : Os gestos [olhar + apontar tela].

Essas duas ações de direcionamento para a tela (olhar e apontar) são realizadas constantemente tanto pela professora como pela pesquisadora comprovando a criação de uma nova situação caracterizada pela instauração de uma relação dialógica inédita com o vivido, isto é, o engajamento conjunto em uma atividade de compreensão e interpretação da experiência vivida por intermédio do filme da atividade.

As imagens a seguir mostram um duplo movimento da pesquisadora de interpelação da professora e direcionamento para a atividade filmada.

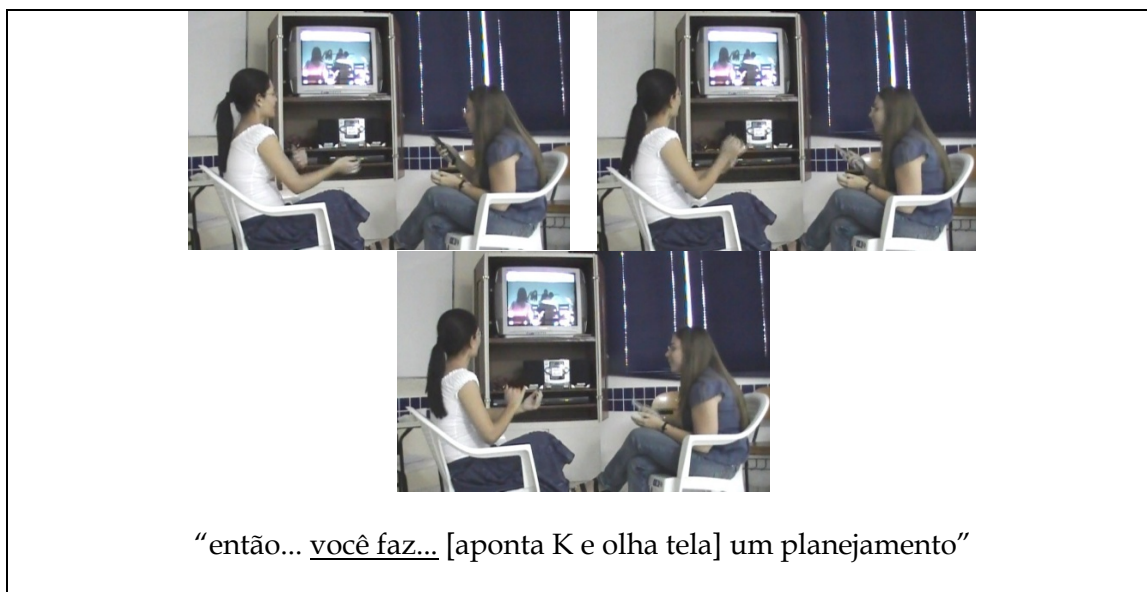


Figura 2. A interpelação realizada pela pesquisadora.

Observamos que, ao tentar incitar a professora a desenvolver seu comentário, a pesquisadora automaticamente olha para a tela; gesto que tendemos a interpretar como uma mostra do seu engajamento em uma compreensão conjunta da atividade filmada. Em outras palavras, confirmamos a instauração de uma coatividade de compreensão e interpretação em resposta ao filme da atividade.

### Gestos de trabalho e gestos de interpretação do trabalho

No que concerne à *retomada de atos da atividade filmada como ferramentas expressivas* da nova atividade discursiva, a confrontação entre as imagens da atividade filmada e da atividade sobre a atividade nos permite ver com mais clareza a retomada do visto/vivido na atividade languageira de interpretação.

Apresentamos logo abaixo a ação languageira que a professora realiza na situação de trabalho, em correção à primeira instrução dada aos alunos : “on tourne la page”<sup>6</sup>. Trata-se, portanto, de uma ação de trabalho, dirigida tanto para a própria atividade (objetivando corrigir a instrução dada anteriormente) como para a atividade dos alunos (objetivando agir sobre a atividade destes: fazer com que os alunos fechem seus livros).

<sup>6</sup> “viremos a página”





Figura 3: Enunciado verbo-gestual produzido pela professora na atividade de trabalho.

<sup>7</sup> “oh perdão... não virem a página... fechem... fechem os livros”



Observamos que esse ato de trabalho é essencialmente linguageiro, composto de elementos verbais e gestuais em articulação. Ele é, portanto, desde o início, composto de elementos de significação que são mobilizados na interação da professora com os alunos, visando à coconstrução dos sentidos do fazer na aula de línguas. Na situação em questão, esse ato linguageiro visa, mais precisamente, criar as condições da coatividade de ensino-aprendizagem de compreensão oral.

No diálogo de autoconfrontação, logo em seu primeiro comentário, a professora reage prontamente ao ato que ela percebe como equivocado: ela contextualiza verbalmente e de modo descritivo-narrativo a situação, mas também reproduzindo verbal e gestualmente o ato por meio do qual ela corrige ou reformula a instrução dada aos alunos: “eu primeiro pedia para eles abrirem e depois lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] não não não...[acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo]”.



Figura 4: Enunciado verbo-gestual produzido pela professora na *atividade sobre a atividade*.

Além disso, observamos que a pesquisadora também retoma, pelo menos em parte, o gesto direcionado à realização da ação desejada por parte dos alunos: “fechar o livro [gesto fechando as mãos]”.



Figura 5: Enunciado verbo-gestual produzido pela pesquisadora na *atividade sobre a atividade*.

Realizados primeiramente como atos de trabalho, ao serem inseridos na situação de autoconfrontação, por meio do filme da atividade, os gestos e falas do trabalho se transformam em genuínos elementos de significação: primeiramente como componentes de um texto que testemunha a atividade de trabalho; e, a partir disso, no confronto com esse texto, os atos, falas e gestos podem assumir a função de instrumentos simbólicos, na atividade sobre a atividade. Eles são então usados para compreender, interpretar e reconstruir os sentidos das situações de trabalho. São as mudanças operadas nas configurações dos gestos que nos permitem argumentar o novo estatuto e a nova função assumida pelos gestos. Se compararmos as três realizações verbo-gestuais ligadas ao mesmo ato de trabalho (o ato filmado, e as suas duas retomadas pela professora e pela pesquisadora), observamos que, embora todas se refiram ao mesmo ato, cada uma o realiza de modo novo, único; pois cada realização está ligada a um determinado projeto discursivo, e participa da construção de uma certa relação de sentido.

Concernente a esse último aspecto (isto é, *as novas relações de sentido* construídas nos diálogos de autoconfrontação), observamos na atividade sobre a atividade, a manifestação de um tipo particular de gesto relacionado

especificamente à entonação, à materialização dos contornos expressivos e avaliativos na enunciação. Esses gestos estão nitidamente em articulação com as entonações vocais, no que se refere à função destas no enunciado, isto é, imprimir *avaliações* (Volochinov, *apud* Todorov, 1976/1981), que permitem restabelecer as relações de sentido. Chamamo-los “gestos de entoacionais” e fazemos a hipótese de que eles são fundamentais para o trabalho de compreensão da atividade sobre a atividade.

### **Gestos entoacionais: manifestação do não observável e transformação dos sentidos do dizer sobre as situações de trabalho**

Desde os primeiros enunciados de recontextualização da atividade de trabalho, K se refere ao que pode ser visualizado ou mesmo ao que poderia ser deduzido da situação filmada. Mas, principalmente, observamos que sua reconstrução do vivido acrescenta elementos até então não observáveis. Por exemplo, é visível que se trata do início de uma sequência didática voltada para a compreensão oral, assim como é visível a reformulação da instrução dada aos alunos, denotando um possível equívoco na sua conduta em sala.

No entanto, a situação de autoconfrontação vai permitir manifestar e conhecer aspectos até então não visíveis: a informação de que esse equívoco (que aparece como “erro” em seu discurso) é recorrente na ação da professora e, sobretudo, a impressão marcante da insatisfação que ele lhe provoca. A recorrência da ação equivocada é marcada verbalmente, de diferentes modos: pelo uso do pretérito imperfeito (“pedia”, “me lembrava”, “queria”...), do advérbio de frequência “sempre” e da expressão coloquial “toda vida”, que também funciona como um advérbio de frequência. Porém, o que chama ainda mais atenção na atividade linguageira é a manifestação crescente de sua insatisfação com esse equívoco, pelas várias retomadas da mesma informação. Não se trata de simples repetições, pois a cada vez que a professora manifesta em seu discurso o fato de que o erro era recorrente, uma nova carga de sentido é acrescentada ao equívoco por meio de entonações vocais (a modulação da voz ao reproduzir a expressão “toda vida”) e entonações gestuais (as diferentes

variações do gesto [bater o dorso da mão na perna/na mão], associado à reprodução da mesma expressão). No enunciado 2K, essa entonação verbo-gestual é realizada três vezes, no início, no meio e no fim do enunciado.

2 K (professora): é... pois é... toda vida [bate dorso mão perna 2x] que eu ia fazer [bate dorso mão perna] essa atividade que era para escutar um diálogo que começa a lição [movimento circular dedo indicador em riste] [olha tela] eu sempre pedia [bate dorso mão na mão] para eles abrirem na página... depois eu me lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] que não era isso que eu queria... eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender... mas toda vida [bate dorso mão na mão 2x] eu fazia esse mesmo erro... eu primeiro pedia para eles abrirem e depois lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] não não não... [acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo] toda a vida [bate dorso mão perna + olha tela] eu fazia isso...

No enunciado 4K, a professora retoma novamente a informação de que o equívoco é recorrente, manifestando com ainda mais força seu investimento subjetivo/expressivo na *atividade sobre a atividade*. Isso fica evidente pela transformação do gesto entoacional: em vez de bater o dorso da mão na perna/mão, a professora cerra um dos punhos e leva-o de encontro à palma da outra mão, produzindo um ruído. Nesse momento do diálogo, o gesto entoacional acompanha a) a manifestação verbal da recorrência do “erro”, expresso por meio do verbo “errar”: “mas toda vez eu errava”, e b) a descrição do “erro”: “pedia pra eles abrirem na página”.

Observemos as imagens ilustrativas da transformação dos gestos associados à produção discursiva referente ao equívoco recorrente:

[bater dorso mão na perna]



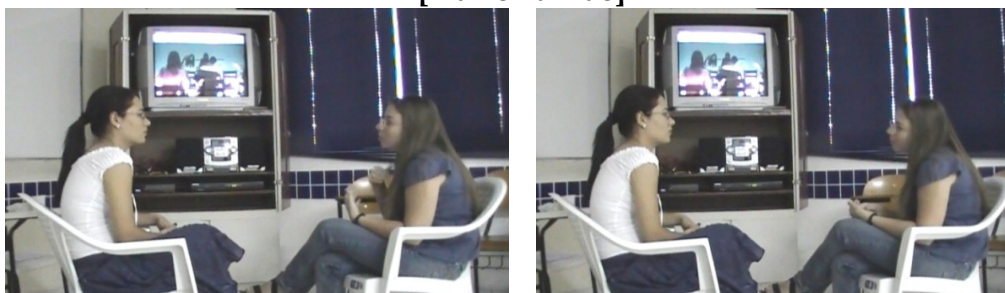
“toda vida [bate dorso mão perna 2x] que eu ia fazer [bate dorso mão perna]...” (2K)

[bate dorso mão na mão]



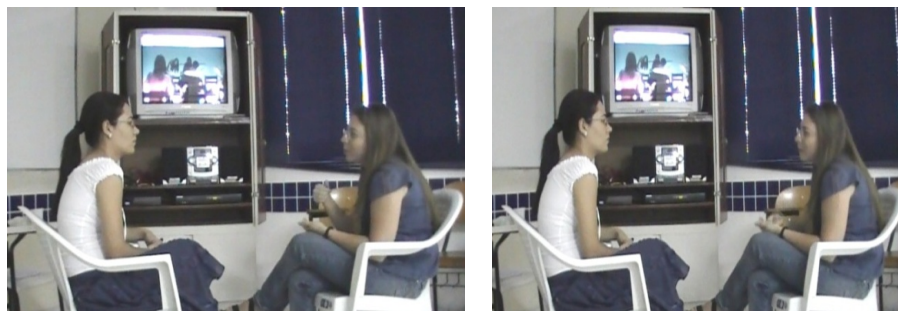
“mas toda vida [bate dorso mão na mão] eu fazia esse mesmo erro...”

[murro na mão]



mais toutes les fois je me trompais [coup de poing dans la main]





e pedia pra eles abrirem na página [murro na mão]" (4K)

Figura 6: Transformação do gesto associado à verbalização sobre a ação equivocada.

A nosso ver, esses gestos têm a função de enfatizar, juntamente com a entonação vocal, aquilo que está sendo dito verbalmente, imprimindo-lhe um certo valor, uma certa expressividade, um certo tom (Bakhtin, 1952/2006). Por isso, nós os consideramos como uma *entonação gestual*. Além disso, compreendemos que, em 2K e 4K, esses gestos não apenas enfatizam a contrariedade entre a ação e o objetivo docentes, mas expressam também a insatisfação da professora com o próprio equívoco. As transformações do gesto [bater mão na perna] em [bater mão na mão] e depois em [murro na mão] manifestam, a nosso ver, uma intensificação da entonação remetendo à expressão da contrariedade/insatisfação com a própria ação. É o que compreendemos, principalmente, quando observamos que o [murro na mão] aparece associado respectivamente aos segmentos verbais “mas toda vez eu errava” e “e pedia pra eles abrirem na página”. Assim, a transformação do gesto sinaliza também, para nós, uma transformação da entonação, produzindo, portanto, uma nova relação de sentido.

Desde o início da contextualização em 2K, pode-se subentender a compreensão de que o “erro” tem uma consequência na ação dos alunos, comprometendo o alcance do objetivo da atividade didático-pedagógica: “*eu sempre pedia pra eles abrirem na página... depois eu me lembrava* [movimento palmas dentro altura rosto] que não era isso que eu queria... eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender”. Nessa passagem, é possível perceber a relação de contrariedade que se estabelece, no enunciado,

entre a ação realizada (abrir na página) e o objetivo pretendido (escutar e tentar entender) naquela situação.

No enunciado 4K, K reconstrói verbalmente a sua percepção e interpretação de como a instrução equivocada afeta a ação dos alunos e, conseqüentemente, a realização do objetivo: “tinha alunos que eu percebia [aponta para si] que eles já tinham lido [aponta frente]”. Compreendemos, pela construção enunciativa subsequente, que a interpretação da professora de que os alunos “tinham lido” decorre de sua observação posterior de que eles “sabiam responder já... [aponta tela]”. O gesto [apontar tela] reforça, a nosso ver, a compreensão de que a professora reage ao que é visto. Em outras palavras, ela encontra no filme da situação vivida os elementos que lhe permitem tanto compreender como formular e fundamentar sua interpretação da relação entre suas ações docentes e as (re)ações dos alunos. Desse modo, podemos inferir, da última passagem do enunciado 4K, uma associação entre a capacidade dos alunos de responder ao exercício de compreensão oral e o fato de eles terem lido a transcrição escrita do diálogo.

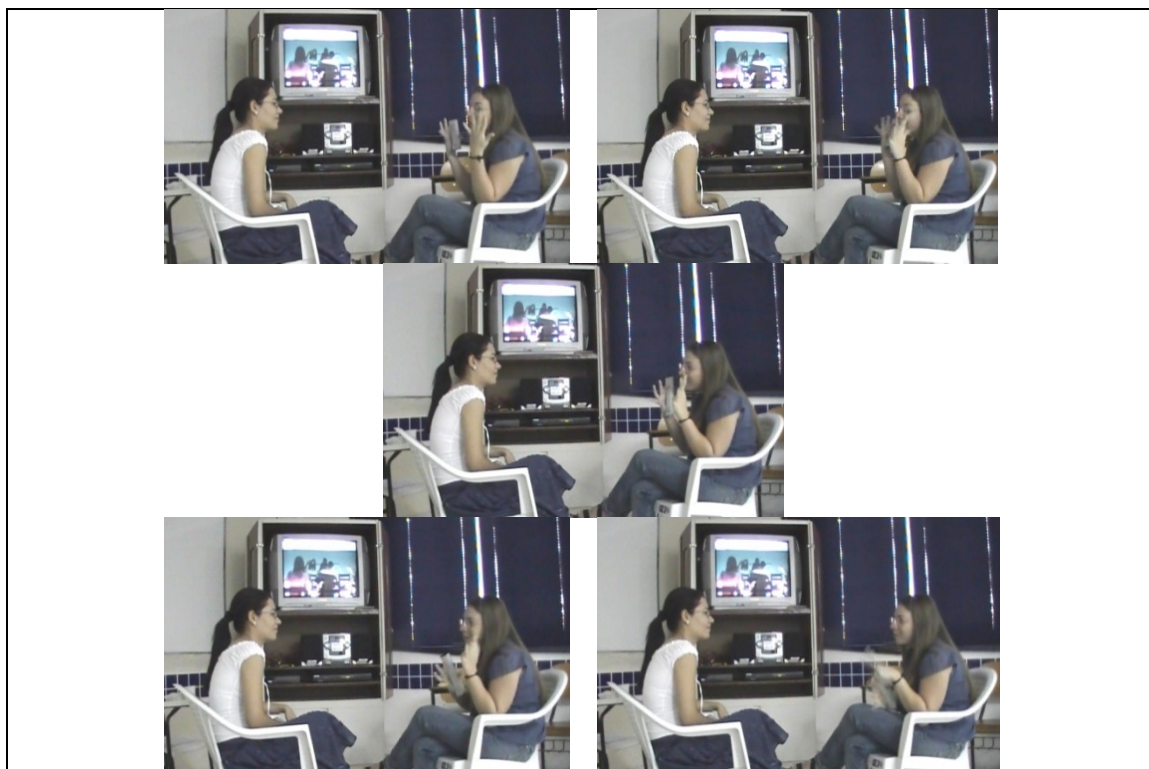
Outro fenômeno da atividade linguageira manifestado nessa sequência inicial de diálogo é o recurso que chamamos *dramatização*, isto é, um meio enunciativo verbo-gestual utilizado para “reconstituir” uma ação de trabalho relativa à situação visualizada. Trata-se de uma espécie de breve encenação de ações linguageiras dirigidas aos alunos na situação de trabalho. A realização da dramatização envolve dois diferentes recursos linguageiros: o *discurso citado direto* e uma *produção gestual*. O primeiro corresponde à reprodução de uma fala reportada, com uma certa entonação<sup>8</sup>, para simular a suposta enunciação real pelo falante e agente (que, nesse caso, trata-se do próprio sujeito-operador - a professora falando de seu trabalho). Com efeito, é a diferença entoacional do segmento de discurso reportado que nos permite distingui-lo como a produção

---

<sup>8</sup> Compreendemos, no que concerne aos enunciados verbais, que a entonação prosódica está em estreita relação com a entonação apreciativo-valorativa. Ou seja, podemos dizer que a entonação compõe-se de duas contrapartes: uma material, correspondente às modulações da voz; outra expressiva, ligada à primeira correspondente aos *acentos de valor*. Assim, nossa análise-interpretação busca levar em conta a relação inextricável entre essas duas contrapartes da entonação.

simulada de outra enunciação. Quanto à produção gestual que compõe também a dramatização, ela remete ao movimento corporal, em geral das mãos e dos braços, que acompanha e materializa a ação linguageira reconstituída graças a esse recurso. Em suma, a dramatização retoma uma produção verbo-visual constitutiva de uma ação linguageira relacionada à atividade de trabalho.

Nos enunciados 2K e 4K, a dramatização é usada para reconstituir a ação reparadora ou reformuladora da instrução equivocada. Nos dois casos, a professora reconstitui a ação linguageira - o comando ou a instrução - que ela dirige aos alunos, isto é, uma fala verbo-visualmente composta: “não não não... [acena palmas fora alto] fecha a página [movimento palmas para baixo]”. Portanto, nesse caso, tanto o discurso citado direto como a produção gestual remetem à fala da própria professora na situação de ensino. Seguem as imagens da dramatização em 2K.







“e depois lembrava [movimento palmas dentro altura rosto] não não não... [acena palmas fora alto] fecha a página” [movimento palmas para baixo]” (2K)

Figura 7: Dramatização.

Na próxima sequência do diálogo professora - atividade filmada - pesquisadora, veremos a manifestação do recurso da dramatização servindo a outros propósitos na atividade linguageira e produzindo novos efeitos de sentido.

### **Manifestação do investimento subjetivo e desdobramento de dimensões implícitas do vivido na atividade sobre a atividade**

A sequência, a seguir, corresponde a um momento mais avançado dos mesmos diálogos de autoconfrontação. Quanto à situação de trabalho, trata-se de um momento posterior à fase de compreensão global do registro sonoro. Nessa fase da atividade didático-pedagógica, a professora explorava uma compreensão mais fina do texto oral, inclusive explicando e contextualizando o vocabulário utilizado. Em suas aulas, observamos que a professora usa, sobretudo, a língua francesa, evitando o recurso à língua materna e à mera tradução das palavras. Em vez disso, ela utiliza outros recursos verbais (explicações, exemplos e definições em língua francesa) e também recursos não verbais (gestos, imitações, mímica). Com efeito, observamos ao longo dos diálogos de autoconfrontação, a manifestação de sua preocupação com a aquisição de vocabulário da língua estrangeira pelos alunos e, ao mesmo tempo, a preocupação de evitar o uso da tradução (isto é, o recurso à língua materna) em sala de aula. Contudo, algumas situações entram em contradição com essas preocupações da professora, e isso se torna visível na manifestação de um fenômeno linguageiro bastante peculiar, uma espécie de relato acerca de

como essas situações impedem a ação da professora, causando-lhe um certo “sofrimento” ou “desconforto”. Abordamos esse fenômeno (que chamaremos de “expressão da percepção sensível”) não pelo viés psicológico, pois isso fugiria ao nosso ponto de vista, mas pelo viés de sua expressão linguageira, buscando identificar os meios discursivos e linguageiros mobilizados para e na reconstrução discursiva e na interpretação das situações de trabalho e de seus efeitos.

A sequência, a seguir, apresenta uma das manifestações desse fenômeno no diálogo professora K - P. A partir dela argumentaremos como o confronto com a situação vivida provoca no sujeito confrontado um progressivo retorno sobre si, e sobre sua percepção da situação.

Quadro 2: Transcrição da segunda sequência de diálogo entre K e P.

#### Descrição da sequência de atividade filmada

Depois de explicar a expressão *à côté de*, a professora explica em francês a palavra *poste*.

Segue-se a seguinte interação entre a professora e uma aluna.

Profa. K: *alors le supermarché où Blandine va est à côté de la poste... poste c'est le lieu c'est l'endroit où il y a beaucoup de correspondance... alors on va rendre la correspondance*<sup>9</sup>...

Aluna 1: é a referência? correios?

Profa. K: *poste* significa correios... *à côté de la poste* é porque o supermercado fica...”

#### Ao ver essa breve troca entre ela mesma e uma aluna, a professora pausa a reprodução do filme e comenta:

109 K: [sorrindo] quando eu tô fazendo um esfoorço<sup>10</sup> danado [mãos-martelos pernas] pra não traduzir...vem uma aluna e traduz [mãos-martelos pernas] eu... aah [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] chega eu fico triste... [sorri] chega... [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas] [olha tela] caanso mesmo... [bate dorsos mãos pernas] dar aula cansa... [bate dorso mão palma mão] uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez... ela disse K... aah... [movimento ascendente-descente tronco e mãos] tu fica ofegante [movimento

<sup>9</sup> então o supermercado onde Blandine vai é ao lado dos correios... correios é o lugar é o local em que há muita correspondência... então entrega-se a correspondência...

<sup>10</sup> Na transcrição dos diálogos, sinalizamos o alongamento de fonemas pela duplicação da letra correspondente à vogal alongada.

circular mãos + bate dorsos mãos pernas] eu nunca tinha notado... [olha e aponta tela] mas agora... [aponta tela] eu não percebia [aponta tela + aponta para si] mas agora vendo [aponta tela] realmente eu pareço cansada o tempo todo [movimento da mão palma virada para o rosto + bate dorsos mãos pernas]

110 P: e o quê que você [movimento da mão em direção à interlocutora] acha que lhe cansa mais [movimento das mãos partindo do ventre para fora] traz mais esse [movimento mãos partindo do ventre para fora] esse cansaço?

111 K: falar... falar o tempo todo... acho que é...

112 P: falar o tempo todo? e: em relação aos alunos? [olha e aponta tela] você disse que ela... [aponta tela] ela não... entendeu... [aponta sua interlocutora] não sei...

113 K: ela traduziu [aponta e olha tela] né...

114 P: traduziu é... [aponta K]

115 K: aí eu acho que eu transpareci muito [olha e aponta tela] que fiquei... meio irritada [movimento da mão virada para o rosto + aponta para si] porque ela...agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]... e ela faz muito isso [bate dorso mão perna] ela traduz muito essa aluna [bate dorso mão perna] aai [movimento ascendente-descendente tronco e mãos] aí você estava fazendo todo aquele esforço [sacode punhos alto + bate dorsos mãos pernas] pra não falar... [mãos espalmadas] [bate dorso mão palma mão (estalo)] e aí fala...

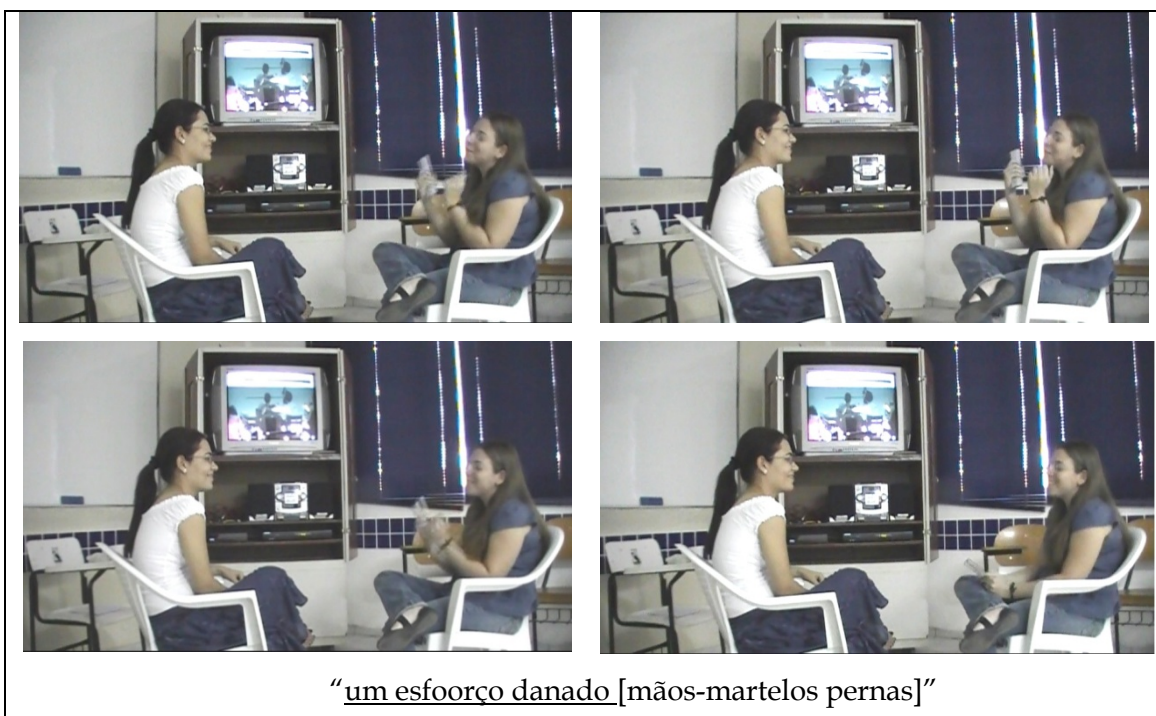
116 P: e vai de encon... vai de choque... [metáfora ir de choque] a uma... a uma [aponta para si]

117 K: ao que eu estava tentando fazer... não traduzir e fazer que eles entendessem por outros meios...

Como podemos observar, nessa sequência de diálogo, K contextualiza a situação filmada com muita expressividade entoacional e gestual, inclusive, usando mais uma vez o recurso da dramatização. Percebe-se, em relação às sequências anteriores do diálogo, uma mudança no “ritmo” da atividade linguageira, uma acentuação da expressividade. De fato, em 109K, a professora contextualiza não apenas a situação, mas principalmente os efeitos daquela situação em si mesma: “[sorrindo] quando eu estou fazendo um esforço

danado [mãos-martelos pernas] pra não traduzir... vem uma aluna e traduz [mãos-martelos pernas]" (109K). Aqui, tanto a entonação vocal como a entonação gestual enfatizam a oposição entre as ações da professora e da aluna. Oposição que se afigura como o fato provocador de uma "reação emocional" na professora: "eu... aai [movimento ascendente-descendente tronco e braços + bate dorsos mãos pernas]" (109K).

Nesse momento, entonação vocal e entonação gestual são intensificadas. Em relação à entonação vocal, como dissemos anteriormente, marcamos o alongamento de algumas vogais com a duplicação da letra correspondente à vogal alongada: "esfoorço", "aai", "caanso", "aah". Quanto à entonação gestual, observamos novamente a manifestação do gesto [bater dorso mão perna], que aparecera na primeira sequência de diálogo, mas também observamos a realização de outra variante, o gesto [mãos-martelos pernas], que aparece precisamente associado à descrição das ações da professora e da aluna. Vejamos as duas realizações do gesto [mãos-martelos pernas].



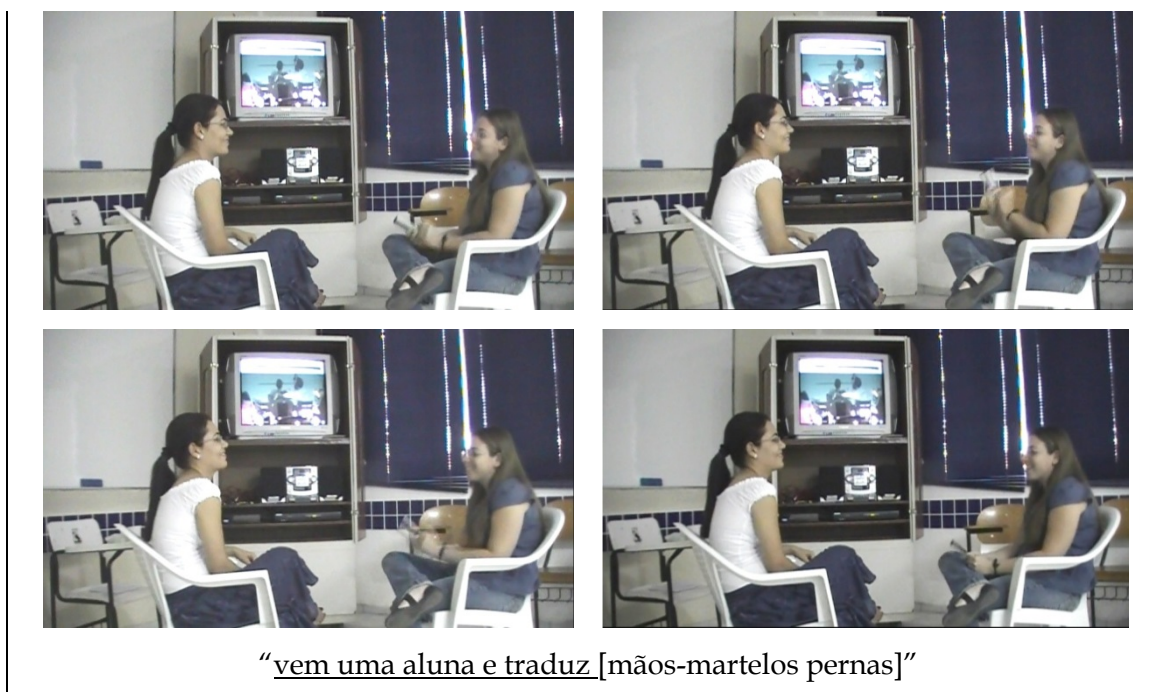


Figura 8: As realizações subsequentes do gesto [mãos-martelos pernas].

Percebemos que as duas realizações do gesto [mãos-martelos pernas] enfatizam, junto com a entonação vocal, ora o esforço da ação da professora para não traduzir, ora a ação da aluna que traduz. Compreendemos, portanto, que o gesto [mãos-martelos pernas] é mobilizado, logo de início, para contextualizar, mas principalmente para atualizar e dar testemunho do grande esforço (“esforço danado”) realizado pela professora para não traduzir. Já o gesto [bater dorso(s) mão(s) perna(s)] aparece, repetidamente, para pontuar cada novo segmento do enunciado, materializando declarações afirmativas sobre como a situação afeta a professora (fisicamente, moralmente?).

Nesse momento da atividade sobre a atividade, a professora utiliza novamente o recurso da dramatização já manifestado anteriormente. Desta vez, usado para reproduzir sua reação (exprimindo um efeito “moral”, “emocional”, “física”?) diante do impedimento da sua ação, e podemos perceber que a professora usa de muita expressividade gestual e entoacional.





Figura 9: Dramatização do efeito produzido pelo impedimento de sua ação.

Podemos observar que a base gestual da dramatização -[bater dorsos mãos pernas] - é semelhante à do gesto [mãos-martelos]. Mas, novamente, as variações na configuração do gesto remetem à ligação dessa realização do gesto com uma outra intenção ou função semântica: a expressão do efeito que aquela situação provoca na professora.

A dramatização da “reação moral ou emocional” distingue-se, ainda, daquela realizada no início da autoconfrontação (2K e 4K). Naquele momento, a dramatização reproduz o ato de ensinar. Em 109K, é como se a dramatização expressasse o efeito ou a reação que a situação causa em seu próprio corpo ou “espírito”. Nesse momento, a dramatização não tem uma contraparte verbal, embora tenha uma contraparte sonora, algo como um suspiro “aai”, acompanhado pelo movimento ascendente-descendente do tronco e dos braços, e também pela leve inclinação da cabeça para cima e para o lado.

Em seguida, a professora usa duas diferentes construções verbais para expressar o efeito moral/físico: “chega eu fico triste”, “chega... canso mesmo”. Essa segunda expressão é antecedida de uma nova reprodução da

dramatização. Desse modo, entendemos que a dramatização ganha, na segunda realização, novos contornos semânticos relacionados ao verbo “cansar”. Dizendo de outro modo, o efeito da situação é atualizado seguidas vezes por diferentes recursos linguageiros: as expressões verbais “ficar triste” e “cansar” e os signos que, corporalmente, fisicamente, manifestam essa dramatização.

O direcionamento do olhar para a atividade filmada -[olhar a tela], constitui outro fator não negligenciável, atestando sempre a importância da visualização da situação de trabalho para o estabelecimento de uma nova relação com a experiência vivida. Vendo-se e percebendo no que vê algo de novo, pelo fato mesmo de ver-se em um novo contexto, a pessoa se engaja em uma atividade nova de compreensão, que se realiza por meio de uma reconstrução linguageira rica em variedade de elementos e combinações destes. Compreendemos, então, que essa mobilização particular de diferentes meios (induzida pela situação presente de diálogo com a imagem e com o pesquisador) materializa uma nova maneira de ver, de conceber e, logo, interpretar a experiência.

Na continuação do enunciado 109K, K relata o comentário de um terceiro acerca de seu estado em sala de aula: “uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez... ela disse K... aah... [movimento ascendente-descente tronco e mãos] tu fica ofegante [movimento circular mãos + bate dorsos mãos pernas]”. Nossa hipótese é a de que a professora relaciona a observação da amiga – “tu fica ofegante” - ao que ela mesma pode agora ver de si mesma no filme da atividade. A relação que ela estabelece entre sua própria observação de si mesma e a observação que sua amiga tivera corrobora a nossa compreensão sobre o papel da *exotopia* no desenvolvimento de sua compreensão. Esse efeito de distanciamento, tornado possível pela confrontação com a sua própria imagem em um momento posterior, desempenha um papel fundamental na interpretação de sua atitude na situação de trabalho.

A relação entre a leitura feita pela amiga e sua própria leitura não se estabelece apenas verbalmente (isto é, no comentário reportado) pois a dramatização materializada uma terceira vez reproduz o testemunho da amiga

acerca de sua atividade de ensino: “K... aah... [movimento ascendente-descente tronco e mãos]”. Isso nos permite argumentar, mais enfaticamente, que, ao se ver agir como um outro, e observar-se assim, dialogando também com seus pares, a pessoa pode compreender e (talvez) conhecer melhor sua própria atividade. Assim, K pôde se compreender de um modo renovado, a partir da leitura feita por outro do que seu corpo permitia ver.

Ademais, entendemos que a dramatização, atribuída a um terceiro observador, tem pelo menos dois efeitos na atividade linguageira da professora K: a) reforça sua percepção de si; e, ao mesmo tempo, b) desenvolve semanticamente a dramatização, isto é, a expressão de sua reação moral e/ou física (desta vez, relacionada à construção “ficar ofegante”, utilizada por sua amiga). Podemos ainda perceber a *polifonia* (Bakhtin, 1970/2010) do enunciado 109K, no qual a voz da amiga faz coro enquanto testemunha do efeito que aquele tipo de situação suscita nela. Em outras palavras, podemos perceber que o dialogismo que se estabelece na atividade sobre a atividade, graças às condições criadas pelo quadro metodológico da autoconfrontação, excede mesmo o espaço-tempo, as pessoas e os objetos presentes.

O efeito *exotópico* da autoconfrontação na leitura e compreensão de si mesma é confirmado explicitamente ao final de 109K por meio da declaração de como o filme leva-a a se perceber: “eu nunca tinha notado... [olha e aponta tela] mas agora... [aponta tela] eu não percebia [aponta tela + aponta para si] mas agora vendo [aponta tela] realmente eu pareço cansada o tempo todo [movimento da mão virada para o rosto + bate dorsos mãos pernas]” (109K). Seguem as imagens correspondentes a essa sequência declarativa.



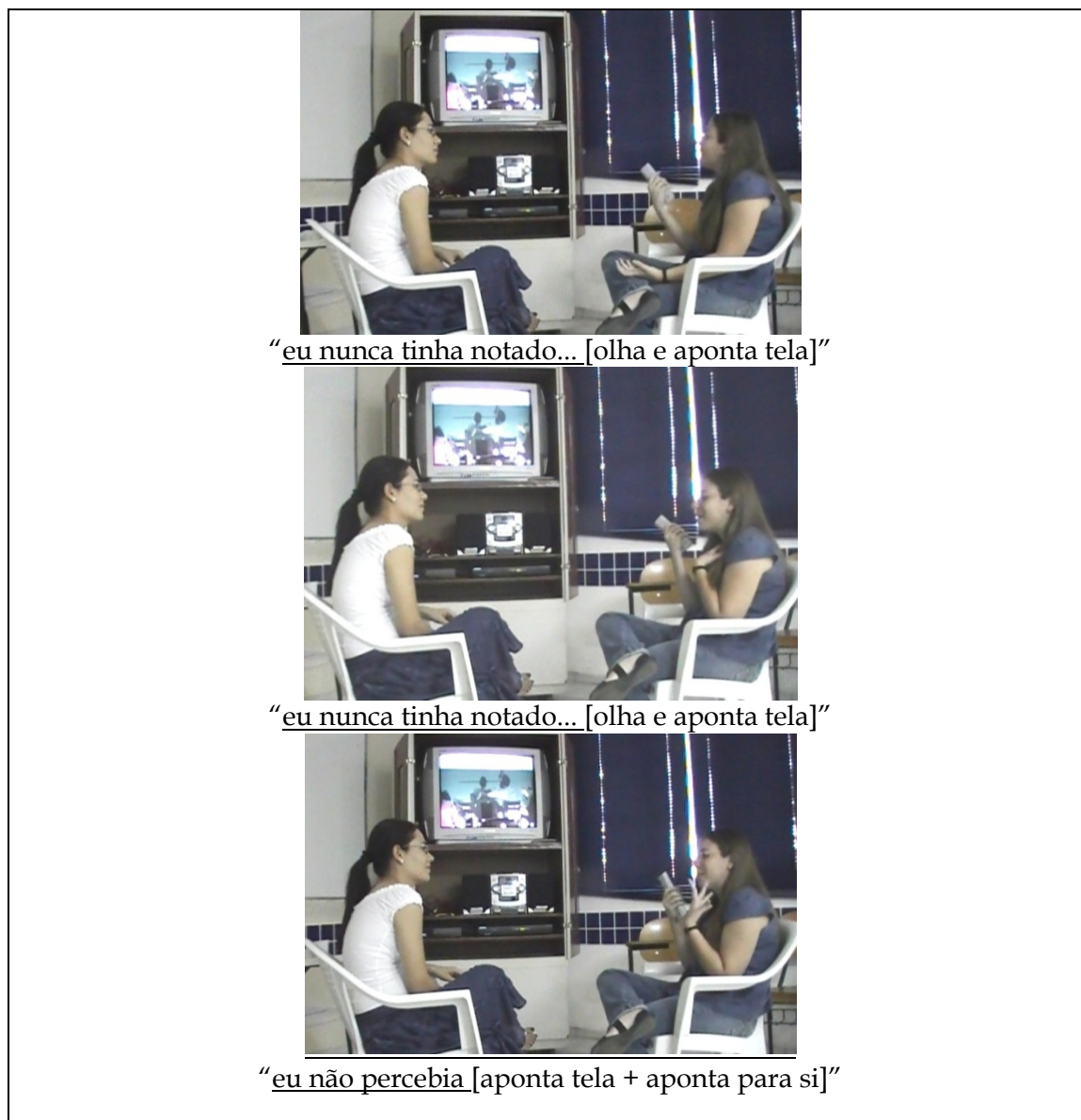


Figura 10: Sequência gestual enfatizando o retorno sobre si-mesma.

Podemos observar, na progressão dessas imagens, que a transição dos gestos parecem representar o próprio movimento de retorno reflexivo sobre si: a) aponta e olha tela → observa a imagem de si; b) aponta tela e aponta para si → percebe algo na imagem que vê; c) gesto dinâmico da mão → expressa e enfatiza sua compreensão do que vê. Assim, os gestos vão também gradativamente ganhando expressividade semântica: de sinalizadores dêiticos a signo. A nosso ver, os vários gestos [olhar e apontar tela] e [apontar para si] atestam a função do filme de provocar, pelo próprio desdobramento de si na

imagem externa, mas também pelo diálogo com o outro (pesquisadora), um retorno reflexivo sobre si, sobre seus atos, fatos e gestos. Por isso, fazemos a hipótese de que a professora pôde, a partir do filme, fazer uma leitura interpretativa do vivido. O gesto [movimento da mão virada para o rosto] corrobora nossa ideia, pois pode ser coerentemente interpretado como um indício de que a formulação de sua compreensão se fundamenta no que ela pôde ler em seu corpo e em sua expressão facial em reação à situação; e tanto a situação como a sua reação são contextualizadas e ressignificadas na e pela sua atividade linguageira.

Com efeito, a compreensão e a interpretação se desenvolvem ao longo do diálogo com a pesquisadora e também sobre o efeito da intervenção desta. A análise da continuação do diálogo mostrará que a atividade específica de P, orientada para o objetivo buscado (contribuir para a transformação positiva das situações de trabalho docente) participa significativamente das orientações da atividade sobre a atividade, o que propomos tratar em uma nova seção.

### **Engajamento do pesquisador como destinatário e também *coprodutor* na atividade interpretativa**

Se fizermos um salto até o enunciado 115K, observaremos que, nesse momento, a professora manifesta uma atitude avaliativa em relação à sua reação no momento da aula: “aí eu acho que eu transpareci muito [olha e aponta tela] que fiquei... meio irritada [movimento mão virada para o rosto] porque ela... agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]...” (115K).

Essa avaliação, bem diversa da contextualização descritiva e expressiva da réplica 109K, constitui uma transformação no processo de compreensão acerca da própria ação-reação. Como podemos ver, mais uma vez os gestos [olhar e apontar a tela] e [movimento da mão virada para o rosto] indicam um retorno interpretativo sobre seus próprios atos. Mas, convém investigar o que ocasionou essa mudança de olhar sobre a mesma sequência de atividade filmada, já que a situação já havia sido contextualizada anteriormente.

Observamos que, na réplica 115K, a professora manifesta por meio de uma atitude explicativa o fato que a deixou irritada, isto é, o fato de a aluna ter traduzido. Isso já havia sido expresso em 109K. Contudo, à medida que a professora reconstitui linguisticamente a sua reação em relação à ação da aluna, ela foi se transformando semanticamente: ficar triste → cansar → ficar ofegante. Desse modo, o foco da produção discursiva concentrou-se sobre a reação, deixando um pouco apagado o fato provocador, o objeto de sua reação.

Nesse sentido, se acompanhamos o diálogo entre as atividades da professora e da pesquisadora, veremos que a atividade desta última instiga claramente a atividade reflexiva da primeira, fazendo-a voltar-se para o objeto de sua “reação moral e/ou física”. Compreendemos, a partir disso, que essa atividade de reflexão, longe de ser autocentrada, se desenvolve na interação e, sobretudo, no diálogo complexo de interpretação e de coconstrução de sentidos. Embora as perguntas da pesquisadora sejam aparentemente neutras, percebemos uma interpretação subjacente tanto do que é visto no filme (a atividade de trabalho) como do que é dito pela professora (na atividade linguageira sobre a atividade); e essa interpretação manifesta-se no direcionamento que ela tenta sutilmente dar à produção discursiva da professora. Sua pergunta (110P) retoma o enunciado 109K, incitando a professora a explicitar e desenvolver sua compreensão sobre a causa de seu “cansaço”: “e o quê que você [aponta a interlocutora] acha que lhe cansa mais [movimento das mãos partindo do ventre para fora] traz mais esse [movimento das mãos partindo do ventre para fora] esse cansaço?” (110P).

Primeiramente, a pesquisadora interpela a professora verbo-gestualmente, isto é, designando-a tanto verbalmente: “você”, como gestualmente (gesto interpelativo da mão [movimento da mão em direção à interlocutora]).



Figura 11: Realização do gesto interpelativo [movimento da mão em direção à interlocutora]

Em seguida, a pesquisadora retoma e transforma a própria dramatização realizada pela professora em 109K, mostrando reagir claramente ao gesto como recurso linguageiro utilizado por K para exprimir sua reação moral e física diante daquela situação. Vemos claramente o engajamento da pesquisadora em “compreensão responsiva ativa”. Dito de outro modo, ela implica-se também no diálogo de interpretação integrando palavras, gestos, entonações, avaliações... Resumidamente, trata-se da implicação conjunta dessas duas protagonistas em uma atividade nova de produção de sentido materializando um “comércio” de recursos expressivos que são re-acentuados a cada retomada-transformação (seja a retomada pelo outo, seja sua própria retomada).

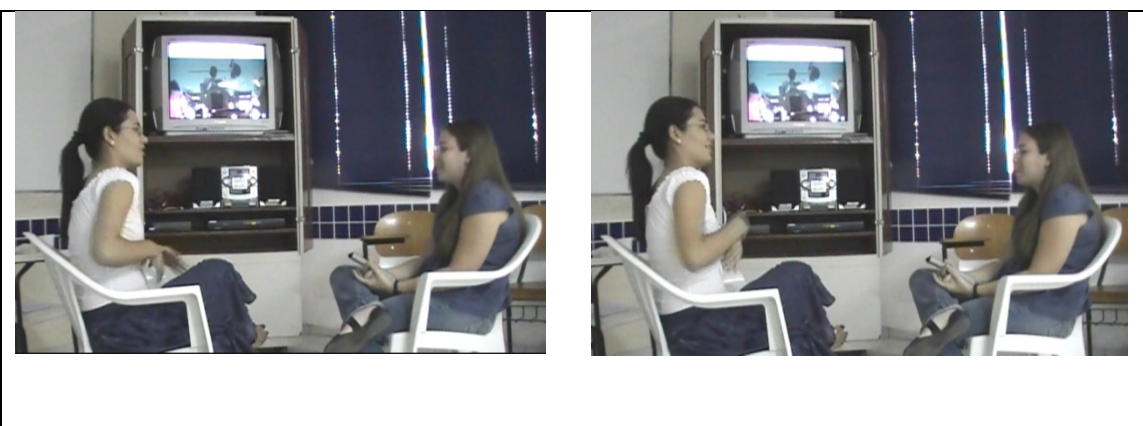




Figura 12: Retomada do gesto de dramatização pela pesquisadora.

Entendemos que essa retomada do gesto pela pesquisadora transforma a dramatização em uma metáfora interpretativa. Ou seja, a retomada do gesto já não tem mais a função de sua primeira manifestação na atividade da professora. O gesto então se autonomiza de sua expressão anteriormente produzida e passa a servir aos sentidos da nova enunciação. Assim, já não se trata mais de dramatização, mas de sua reprodução enquanto elemento de significação associado ao efeito subjetivo que a professora tentara exprimir, inicialmente, por meio do gesto, e posteriormente, por meio da palavra “cansada” e suas variações (verbo “se cansar”). Mobilizado na atividade da pesquisadora, e associado à palavra “cansaço/cansar”, o gesto participa da construção de uma nova compreensão do fenômeno reportado por meio da dramatização. Além disso, podemos perceber na retomada-transformação do gesto pela pesquisadora, a sua intenção de suscitar a atividade reflexiva da professora em relação ao objeto de seu “cansaço”. A respeito dessa palavra,

tendemos a compreendê-la como uma tentativa de “neutralizar” de algum modo o seu discurso, usando o substantivo do verbo utilizado pela professora (“chega *canso*”, “dar aula *cansa*”).

A insistência da pesquisadora, formulando uma nova pergunta (em 112P) face à primeira resposta da professora (em 111K), reforça nossa compreensão de sua interpretação a respeito do objeto do “cansaço”. De fato, em 112P, a pesquisadora faz uma referência explícita aos alunos, mostrando a relação que ela mesma faz entre a ação da aluna e a reação da professora: “falar o tempo todo? e em relação aos alunos? [olha e aponta tela] você disse que ela... [aponta tela] ela não... entendeu... [aponta a interlocutora] não sei...”. E, com efeito, sua pergunta incita a professora a completar a informação, enunciando o fato provocador do seu descontentamento: “ela traduziu [aponta e olha tela] né...” (113K). Finalmente, confirmado pela pesquisadora em 114P: “traduziu é... [aponta a interlocutora]”.

Assim, compreendemos que o cruzamento com a atividade da pesquisadora leva K ao momento avaliativo de sua própria ação em 115K: “aí eu acho que eu transpareci muito [olha e aponta tela] que fiquei... meio irritada [movimento da mão virada para o rosto + aponta para si] porque ela... agora olhando [olha e aponta tela] ela traduziu [bate dorso mão perna]...”.

A avaliação é seguida de uma atitude explicativa, que justifica sua reação: “e ela faz muito isso [bate dorso mão perna] ela traduz muito essa aluna [bate dorso mão perna]”. Depois disso, a professora reproduz mais uma vez a dramatização de sua reação à ação da aluna. Desta vez, deduzimos um valor argumentativo na dramatização, isto é, fazemos a hipótese de que ela tem a função de mostrar o quanto a ação da aluna contraria o esforço da ação da professora, principalmente pela sua associação ao seguimento que finaliza o enunciado: “aai [movimento ascendente-descendente tronco e mãos] aí você estava fazendo todo aquele esforço [sacode punhos alto + bate dorso mãos perna] pra não falar... [mãos espalmadas] [bate dorso mão palma mão (estalo)] e aí fala...” (115K).



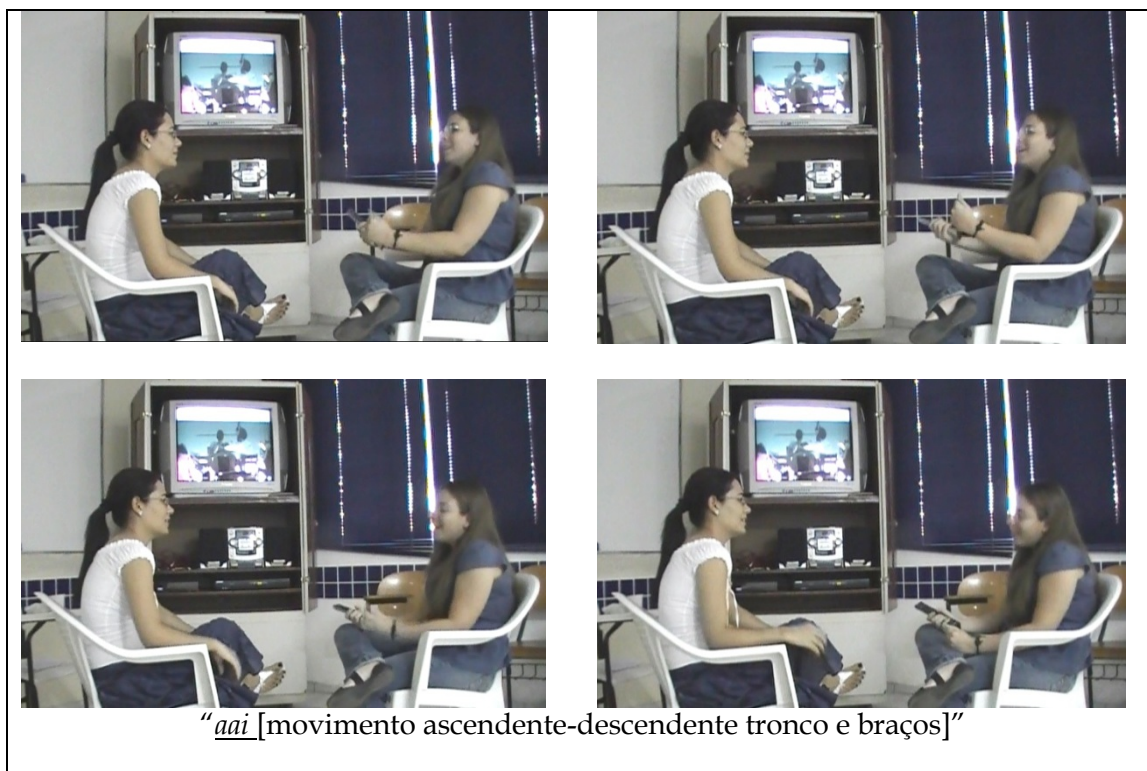


Figura 13: Repetição da dramatização da reação à tradução pela aluna.

Essa reprodução da dramatização parece encerrar um circuito, voltando para a situação recontextualizada no início de 109K, depois de toda uma série de transformações de sentidos, relações e atitudes em relação à situação sob análise. Dessa última vez, porém, K recontextualiza a situação apagando as autorias das ações, o que dá um caráter geral à situação, reforçando nossa compreensão de seu valor argumentativo. Observamos, além disso, outras entonações gestuais acompanhando cada ação reportada. Nesse sentido, devemos enfatizar o efeito sonoro produzido pela última entonação gestual, em 115K, antecedendo a reafirmação da ação da aluna: “[bate dorso mão palma mão (estalo)] e aí fala...”. Podemos deduzir que é a esse efeito sonoro que a pesquisadora reage em seguida: “e vai de encon... vai de choque... [metáfora ir de choque] a uma... a uma [aponta para si]” (116P). Sua “compreensão responsiva” manifesta-se, inclusive, por meio de outra metáfora gestual, com a qual ela incita mais uma vez a professora a explicitar o objeto de seu descontentamento.



Figura 14: Realização da metáfora gestual pela pesquisadora.

Finalmente, em reação ao enunciado incitativo da pesquisadora, a professora confirma mais uma vez a contrariedade da ação da aluna em relação à sua ação: “ao que eu estava tentando fazer... não traduzir e fazer que eles entendessem por outros meios...” (117K). Assim, do início ao fim da sequência, é a contradição, ou mesmo o impedimento, vivido(a) na sua atividade de trabalho que impulsiona a pessoa a encontrar os meios expressivos para compreender (primeiro) e fazer compreender (em seguida, pelo outro) sua experiência.

### **Implicação da atividade sobre a atividade para a compreensão do trabalho**

As duas breves sequências de diálogo abordadas até aqui mostram como o quadro metodológico da autoconfrontação permite tocar questões fundamentais do *métier*, fazendo-as serem retomadas e desenvolvidas pelos verdadeiros interessados, ou seja, os próprios profissionais. Sendo assim, duas



condições importantes conduzem à atividade de reflexão sobre o trabalho: o artefato do filme (a atividade filmada) (Faïta, 2007), e o diálogo com o pesquisador e com os pares. O diálogo com esses últimos, vimos, se realiza também na ausência destes, como um diálogo com o outro em nós, e também com o coletivo, quando o trabalho fala pela boca e pelo corpo do sujeito-operador, desvelando os aspectos subentendidos e genéricos da atividade de trabalho.

Nesse sentido, atesta-se que a confrontação com as *dificuldades profissionais* funcionam realmente como porta de entrada a uma compreensão renovada das situações de trabalho. O exemplo da professora é muito claro: ela reage desde o início a momentos de contradição na sua atividade de trabalho. A atividade linguageira que se desenvolve a partir dessa confrontação põe em evidência uma interdição até então implícita (a de utilizar a língua materna na aula de francês), e que parece estar na origem de todo o esforço que a professora faz para cumprir e respeitar a regra dominante no seu meio: “é preciso falar a língua estrangeira o tempo todo”, como havia dito outra professora em outro diálogo de autoconfrontação. Mas, como seguir completamente a prescrição (que os professores iniciantes se impõem em geral), se os alunos perguntam frequentemente a tradução das palavras, e suas significações? Se eles sussurram aquelas que eles pensam serem as palavras correspondentes na sua língua materna? Talvez uma das chaves para compreender os dilemas e conflitos que “espreitam” o professor iniciante de línguas seria compreender que sua atividade não pode constituir uma simples resposta às prescrições (Amigues, 2004).

O professor é condicionado, em geral, a medir a eficácia de sua ação em relação às técnicas dominantes no seu meio. Ao longo de sua formação universitária, o futuro professor conhece diferentes perspectivas metodológicas, técnicas, maneiras de fazer esperadas ou proibidas, assim como os pressupostos teóricos que fundamentam a validade das condutas de ação prescritas. É apenas no momento do estágio que o professor iniciante se confronta com a realidade da sala de aula (como professor). Ele chega aí, frequentemente, munido de

técnicas que, todavia, não informam sobre as situações concretas. Frequentemente, não lhe é dito que ele pode e deve aprender no cotidiano de sua ação, na interação com os alunos, que ele pode encontrar soluções novas e eficazes, por estarem em coerência com as demandas reais das situações concretas. Aí está a contribuição do conceito de “gênero profissional” (Clot, Faïta, 2000/2016), que permite compreender que essa “parte subentendida”, impregnada de avaliações comuns, engloba já um “trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais” (*ibid.*: 35). Mas, além disso, se a atividade individual se serve da história social do gênero enquanto “maneiras de se portar, maneiras de se dirigir, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objeto” (*ibid.*: 38), ela deve levar em conta também, para sua eficácia, a história pessoal do sujeito-operador enquanto fonte de “instrumentos operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos sedimentados ao longo de sua vida, que se pode ver igualmente como um estoque de prontos-para-agir em função da avaliação da situação” (*ibid.*: 41).

O estágio deveria, então, ser um laboratório para explorar as técnicas, e para testar as regras dominantes, não para respeitá-las cegamente, mas para colocá-las à prova do real. Elas só têm sentido se conseguem satisfazer as exigências de cada situação, se elas permitem realizar eficazmente os objetivos “remanejados” no encontro entre os sujeitos alunos, o sujeito professor e o objeto de aprendizagem, ou seja, construir conjuntamente os objetivos das ações para que estas se realizem coerentemente, dando sentido às atividades de ensino e aprendizagem.

O professor estagiário e iniciante deveria ser informado sobre o fato de que sua atividade é uma co-atividade (Amigues, 2003): ele e seus alunos são coatores, cujas atividades se dirigem a um objeto comum: a apropriação de um objeto de conhecimento, o desenvolvimento de competências (acionais, comunicativas, linguísticas, pragmáticas, culturais etc., no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira). A atividade de ensino-aprendizagem se constitui então numa relação entre pessoas, entre suas

atividades (ensinar e aprender), entre seus estilos (maneiras de ensinar e aprender). Além disso, cada turma é heterogênea, e impõe diferentes demandas ao professor a cada momento. Nesse sentido, propomos aproximar de uma certa maneira a atividade docente (ao menos no caso específico do ensino de línguas a adultos) da *atividade de serviço*, segundo a definição de De Gasparo (2015), pois esta noção permite levar em consideração a parte constitutiva da demanda dos alunos (suas expectativas, necessidades, estilos...) na atividade de ensino. De fato, o professor não responde apenas às prescrições antecedentes (as leis da educação, da instituição de ensino, do coletivo, da metodologia e do método escolhidos, etc.), diríamos que ele responde também, e talvez mais, às demandas de seus coatores aprendentes, aquelas que se apresentam no curso mesmo de sua atividade conjunta, ou seja, quotidianamente na interação professor - alunos, no cruzamento de suas atividades respectivas. Poderíamos afirmar que a confrontação entre o que o professor espera de seus alunos e o que estes esperam dele é constitutiva da situação de ensino-aprendizagem.

Além das dificuldades profissionais, a própria confrontação com estas no quadro da autoconfrontação cria outra ordem de dificuldade: com que meios compreender para então explicar e fazer compreender a experiência desses aspectos da profissão? Com efeito, a conjunção dessas duas ordens de dificuldades cria uma situação metodológica extraordinária, abrindo espaço para uma atividade linguageira completamente nova na e pela qual se tenta reconstruir e desenvolver a experiência.

Nesse sentido, pudemos observar como os recursos linguageiros (tais como as entonações vocais e gestuais, e também a dramatização) que emergem na *atividade sobre a atividade* desempenham o papel de índices ou traços materiais das avaliações, assim como dos estados físicos e morais (por exemplo, a insatisfação, o cansaço...) do operador em relação às situações de dificuldade (impedimento, oposição...). Ademais, muito além desse papel de índice de aspectos cruciais da atividade de trabalho, esses recursos se revelam verdadeiros instrumentos simbólicos permitindo aos sujeitos-atores retomar e transformar os sentidos de suas ações.

### **Por uma síntese: o diálogo para identificar as dificuldades do métier e superá-las**

Por sua aplicação ao trabalho docente definido como objeto, o estudo que precede se esforça para consolidar e desenvolver os fundamentos de um eixo de pesquisa tomando de empréstimo seus pressupostos de base ao quadro dos “métodos indiretos”, sugerido por Vigotski, à concepção da *relação dialógica* proposta por Bakhtin, assim como à aplicação específica dos princípios da ergonomia da atividade a esse mesmo campo.

As dificuldades e desafios metodológicos decorrendo dessas escolhas não faltam, a começar pela transgressão do conceito de *diálogo*, que ampliamos aqui à integralidade da troca ligando (e opondo) os participantes das situações submetidas à investigação, a começar pela confrontação dos professores ao filme de sua atividade. Pois “postulamos que o realizado da atividade impregna o diálogo, reunindo e opondo os protagonistas deste, nem que seja no interior do próprio indivíduo, e que esse diálogo oferece ao real, mesmo dissimulado ou inibido, a ocasião de se manifestar” (Saujat, 2010: 69). É evidente, a partir daí, que nenhuma vontade de restrição, preocupada em reduzir esse diálogo, *a fortiori* a “relação dialógica”, noção chave da teoria bakhtiniana, à medida que fenômenos definíveis e inventariáveis *a priori*, não poderia se justificar. Desse ponto de vista, “O real [...] se desenha não como um complexo de elementos, de situações objetivamente discerníveis, mas antes como um jogo de movimentos, deslizamentos, de relações lábeis” (*ibid.* : 70). É a justificativa de uma escolha que leva a definir como “diálogo de interpretação” o produto inicial da autoconfrontação. Nesse sentido, com efeito, longe de se limitar à colocação em discurso dos atos e de seus encadeamentos, que os interessados se veem realizar, essa atividade implica primeiramente que estes enfrentem a dificuldade maior consistindo em procurar e utilizar os recursos expressivos necessários.

Entre a atividade 1 e a atividade 2 (na relação da “atividade sobre a atividade”), não há relação de elicitación, de decifração ou de transposição pelo

viés da linguagem, mas uma progressão, substrato do triplo desenvolvimento - objeto, situação, sujeito (Clot, Faïta, 2000/2016).

É nesse *processo* desenvolvimental que se desdobra um emparcelamento, uma colocação em coerência (em sinergia) dos componentes do sentido - dos quais as significações (compreender o “sentido das palavras da *língua*”) (Bakhtin, 1952/2006) fazem parte sem dúvida, mas, sobretudo, as manifestações extraverbais (dentre as quais os gestos, as condutas, o corpo na sua integralidade). Estas, particularmente o gesto e a postura em suas variedades, devem ser vistas como a ligação, o *agente aglutinante*, que assegura a relação entre situações, contextos e comunicação simbólica (verbal incluída). É evidente, desse ponto de vista, que os profissionais (aqui a professora) associam nessa relação - indissolúvel - gesto (as manifestações corporais no seu conjunto) e discurso no diálogo em autoconfrontação. A imagem das dificuldades profissionais enfrentadas na situação inicial, filmada, inicia retomadas e desenvolvimentos no diálogo provocado pela segunda situação, da qual dá testemunho a análise das sequências filmadas dessa mesma autoconfrontação. É por isso que fazemos a hipótese que a continuidade entre as duas atividades sucessivas, muito além de uma verbalização-explicação da atividade fonte ou primeira (no processo dialógico) pela segunda (diálogo em autoconfrontação), põe em cena a dimensão mais delicada dessa relação dialógica: como encontrar e pôr em prática os recursos oferecendo ao sujeito falante e agente a possibilidade de “dar a fala ao seu trabalho”, de deixar se expressar o “*métier*”. É provavelmente essa dimensão fundamental, a saber o aspecto físico, cinestésico, da atividade primeira que funda a continuidade entre as duas fases do processo de autoconfrontação.

Essa continuidade situacional, física, “emocional” (cujas marcas são para nós ao mesmo tempo gestuais, posturais, entoacionais, prosódicas, precisemo-lo, e sem estatuto privilegiado de uma categoria dentre as outras) entre as duas atividades, oferece o substrato do processo desenvolvimental em que se desdobra um parcelamento, uma colocação em coerência (em sinergia) dos componentes do sentido - dos quais as significações fazem parte é certo, mas

apenas isso. Estas são, no entanto, subvertidas, a maior parte do tempo desviadas, tanto no plano lexical como no plano estrutural, o que não é sem relação com o que escreveu Bruner acerca da narrativa evocando sua “subjuntivização”: “Graças à narrativa, nós construímos, nós reconstruímos e mesmo, de uma certa maneira nós reinventamos o presente e o futuro” (Bruner, 2005: 113). Nesse sentido, seremos inclinados a considerar uma concepção geralmente admitida da relação linguagem - trabalho, na qual a primeira desempenharia a função de “bengala” do segundo. Seguindo ainda Bakhtin, proporemos antes ampliar a noção de linguagem a uma atividade abrindo o espaço para o processo presumido de “reconstrução” e “reinvenção”, fornecendo-nos, de acordo com a necessidade, os meios do desenvolvimento e das transgressões que ele implica. À diferença da língua, normatizada e formalmente estruturada, a linguagem não suporta ser enquadrada nem dividida em *funções* predefinidas e inventariáveis. É nesse jogo de “labilidades” e “deslizamentos” permanentes, que ela associa as dimensões cujas reciprocidades e negações recíprocas podem produzir sentido na contramão do que sugeriria a língua, por desvio das funcionalidades reconhecidas (como uma pessoa que, por sua atitude, faz dizer o contrário do que significam as palavras que ela emprega).

### **Identificar ou definir o quadro de produção do sentido**

É, então, imperativo cuidar para que, no quadro metodológico proposto, tal continuidade entre as atividades colocadas em diálogo se inscreva em conformidade, precisamente, com esse quadro. É a relação com as imagens de sua atividade profissional em situação, com as dificuldades que ela revela, que alimenta o “diálogo de interpretação” no qual o professor se engaja. Porém essa relação é fundamentalmente tributária, nessa fase, do jogo de referências, sejam elas situacionais, físicas e/ou expressivas, e recursos linguageiros. É este jogo que resulta na produção de um sentido cuja origem, em geral, é preciso buscar nos intervalos - incluindo as contradições menores ou abertas - entre enunciados verbais e condutas não-verbais.

Mais ainda, a esse quadro tangível deve-se acrescentar um outro, não menos determinante: o que define, por convenção tácita ou formal, o princípio mesmo justificando e guiando o engajamento comum dos participantes na realização do conhecimento da atividade profissional. No caso presente, trata-se de buscar conjuntamente o objetivo de melhor conhecer o trabalho para transformá-lo positivamente, quadro teórico cujo distanciamento ou ausência dissolveria, na mesma ocasião, uma componente do sentido da atividade. Não se trata apenas de “suscitar diálogo”, no sentido em que se reuniria, seja pelo motivo de evocar as atividades de trabalho, um grupo de pessoas. Como se proteger, com efeito, contra a multidão dos deslizamentos possíveis? Remetemos aqui à proteção que representa essa restrição incontornável: a dupla referência, primeiramente concreta, às dimensões sensíveis do real da atividade, principalmente de sua historicidade, dos obstáculos manifestados pela imagem, e, em seguida, contratual, ao objetivo partilhado de transformar positivamente as situações de trabalho. Por vias diferentes, contraditórias em aparência, pensamos encontrar, assim, os princípios guiando Maggi e Rulli no Programa Interdisciplinar de Pesquisa “Organization and Well-being”. A implementação de um “método” (Maggi, Rulli, 2017: 98) consistindo em solicitar - literalmente - palavra por palavra a verbalização pelos trabalhadores de seu modo de pensar seu trabalho e de inventariar as características deste com a finalidade de prevenção dos riscos, buscando, antes, proteger-se com um extremo rigor contra os perigos que viemos de evocar: “Nas situações de trabalho, esse método permite aos trabalhadores reconstituir uma competência das quais eles foram destituídos desde a ‘revolução’ de Frederick Taylor (*ibid.*: 99).

É ao preço de tais precauções teóricas e metodológicas que pode emergir um “sentido” das atividades que não seja, primeiramente, um sentido prioritariamente dependente do sentido das palavras para os outros, estrangeiros ao meio de trabalho, por intermédio do “já dito”, ou da pré-codificação das situações reais em função dos conceitos indiferentes às incertezas, e à variabilidade permanente dessas. Faremos referência, nesse caso, ao que escreveu Schwartz: “... a experiência vivida e agente do trabalho não

pode jamais ser predita adequadamente no instante por ajustes de palavras, das sequências de frases, porque toda configuração de atividade é sempre em parte inédita” (Schwartz, 1992: 74).

### **Em guisa de conclusão: o conhecimento para transformar, fruto do diálogo pesquisador - operador**

O professor, como todo operador, se encontra na obrigação de trabalhar, em vários níveis, o objeto que ele quis ou aceitou constituir como motivo de sua reflexão: liberar-se do “pronto a dizer”, identificar os objetivos e os meios dessa nova atividade, ultrapassar algumas de suas próprias convicções, prestar-se à troca com um meio científico, exterior a seu meio profissional... É preciso, então, permanecer consciente das incertezas que geram tais tentativas, não mais do que não devemos evitar a questão espinhosa dos ensinamentos a retirar dessas experiências, de seu alcance, a nosso ver, profundamente metodológico. A tentativa que precede permite discernir claramente os desafios acumulados: entrar em uma abordagem de conhecimento de uma atividade humana específica, começando por escolhas teóricas e metodológicas das quais se presume que criando o espaço de desenvolvimentos múltiplos, eles nos apresentarão questionamentos afetando essas próprias escolhas, sob o efeito das transformações em série de que fazemos a seguinte hipótese: situações, objetos da atividade sobre a atividade, sujeitos agentes. Apenas uma dimensão suplementar, globalizante, diremos, oferece a garantia de um desenvolvimento desse processo dialógico orientado para a produção de conhecimentos novos: a confrontação com outro, ao mesmo tempo em que consigo mesma, da pessoa encarregada da “coanálise” de sua própria atividade. Nas sequências apresentadas acima, é o diálogo do professor com o pesquisador que preenche essa função. É graças a essa implicação, diferente de um simples procedimento de situação experimental ou técnica de entrevista, mas investimento real no cruzamento de atividades de uma e da outra, que as manifestações do sujeito participante ganham sentido, adquirem um valor. Os engajamentos respectivos nos seus papéis fazem com que os protagonistas se empenhem em se fazer



compreender e, se necessário, a convencer, no primeiro caso, a compreender e estimular no outro. A troca de gestos à qual se dedica a professora com ela-mesma, entre situação filmada e situação presente, se duplica de uma repetição-transformação desses gestos dirigidos à pesquisadora, diretamente ou não, não sem suscitar, da parte da interlocutora, formas de encadeamento traduzindo a existência de um nível ainda mais extenso do diálogo. Assim, a restrição deliberada do campo de investigação da pessoa do sujeito falante e agente do professor, longe de reduzir a problemática à singularidade, amplia, pelo contrário, conferindo-lhe uma amplitude inesperada.

O estudo apresentado acima se inscreve entre as tentativas destinadas a “dar a fala ao trabalho”, fiel, nesse sentido, aos preceitos da ergonomia francófona. Não é, evidentemente, o “trabalho” enquanto interlocutor que responde à solicitação, mas os protagonistas do diálogo em autoconfrontação, investidos em uma atividade que não é apenas singular, menos ainda linear. A experiência descrita testemunha um fato essencial: apenas o diálogo, as explorações que ele autoriza na esfera das potencialidades expressivas, dentre as quais a associação do gesto e da fala, permitem descobrir o que faz sentido: a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade de dizer ou expor pelos recursos linguísticos tradicionais.

## Referências bibliográficas

AMIGUES R.

2003 Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante, *Skholê*, hors-série 1 : 5-16

2004 Trabalho do professor e trabalho de ensino, in: Machado A.R. (Ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*: 35-53, Londrina: Eduel.

AMIGUES R., FAÏTA D., SAUJAT F.

2004 L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle, *Bulletin de psychologie*, 57, 1, 469 : 41-44.

AMORIM M.

2012 Cronotopo e exotopia, in: Brait B. (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*: 95-114, São Paulo: Contexto.

BAKHTIN M.

1952/2006 *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes.

1970/2010 *Problemas da poética de Dostoiévski*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BROSSARD M.

2012 Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture, in Clot Y. (Ed.), *Vygotski maintenant* : 95-116, Paris : La Dispute.

BRUNER J.

2005 *Pourquoi nous racontons nous des histoires ?*, Paris : Pocket.

CLOT Y.

2006 *La fonction psychologique du travail*, Paris : Presses Universitaires de France.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : Presses Universitaires de France.

CLOT Y., FAÏTA, D.

2000/2016 Gêneros e estilos em análise do trabalho : conceitos e métodos, *Trabalho e Educação*, 25, 2 : 7-43.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L.

2001 Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*. 146 : 17-26.

DE GASPARO S.

2015 La place de l'activité dans l'analyse du travail. Pour une ergonomie de l'activité de service : 1-17, <http://www.atemis-lir.fr/sandro-de-gasparo/>

FAÏTA D.

- 2007 L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité, *@ctivités*, 4, 2 : 3-15.
- 2017a Autoconfrontation, in Barbier J.M., Durand M. (Eds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*: 121-139, Paris : Presses Universitaires de France.
- 2017b From the point of view of language as activity / Du point de vue de l'activité langagière / Dal punto di vista dell'attività linguistica, in Maggi, B., Rulli G. (Eds.), *Debate on work analysis for prevention* : 84-102 / *Débat sur l'analyse du travail pour la prévention* : 74-88 / *Dibattito sull'analisi del lavoro per la prevenzione* : 71-84, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

FAÏTA D., MAGGI B.

- 2007 *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Toulouse : Octarès Éditions.

FAÏTA D., VIEIRA M.

- 2003 Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, *Skholê*, hors-série 1 : 57-68.

FRANÇOIS F.

- 2005 *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Lyon : ENS Éditions.
- 1998 *Le discours et ses entours: essai sur l'interprétation*, Paris: L'Harmattan.

GRIMAUD F.

- 2017 *Le travail du professeur hors la classe des professeurs des écoles*, Paris: Éditions Syllepse.

LEPLAT P.

- 1997 *Regard sur l'activité en situation de travail*, Paris : Presses Universitaires de France.

MAGGI B., RULLI G.

- 2017 On work analysis for prevention / De l'analyse du travail aux fins de prévention / Su l'analisi del lavoro a fini di prevenzione, in Id. (Eds.), *Debate on work analysis for prevention* : 84-102 / *Débat sur l'analyse du travail pour la prévention* : 89-108 / *Dibattito sull'analisi del lavoro per la prevenzione* : 85-103, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

RABARDEL P.

- 2005 Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, in Id., Pastré P. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* : 11-31, Toulouse : Octarès Éditions.

SAUJAT F.

- 2010 *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*, Habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille : Université de Provence.

SAUJAT F., FELIX C.

- 2018 *Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique*, *Phronésis*, 7, 2 : 4-14.

SPERANDIO J.-C.

- 2017 *From the point of view of ergonomics / Du point de vue de l'ergonomie / Dal punto di vista dell'ergonomia*, in Maggi, B., Rulli G. (Eds.), *Debate on work analysis for prevention : 5-17 / Débat sur l'analyse du travail pour la prévention : 5-18 / Dibattito sull'analisi del lavoro per la prevenzione : 5-18*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

SCHWARTZ Y.

- 1992 *Travail et Philosophie. Convocations réciproques*, Toulouse : Octarès Editions.

TELLIER M.

- 2006 *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère : étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Paris : Université de Paris 7 – Denis Diderot.

THEUREAU J.

- 2010 *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action'*, *Revue d'Anthropologie de connaissances*, 4, 2 : 287-322.

TODOROV T.

- 1976/1981 *La structure de l'énoncé*, in: Id. (Ed.), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine : 287-316, Paris : Seuil.

VIEIRA M., FAÏTA D.

- 2003 *Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada*, *Polifonia*, 7 : 27-65.

VYGOTSKY L.S.

- 1926/1997 *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

- 2014 *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris : La Dispute.

WISNER A.

- 1995 *Réflexions sur l'ergonomie*, Toulouse : Octarès Éditions.